

## University of Groningen

### Elke stap is een volgende

Delfgaauw, Leonardus

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Delfgaauw, L. (2017). *Elke stap is een volgende: Een narratief-biografisch onderzoek naar levenslang en levensbreed leren in de gevorderde beroepspraktijk van beeldende kunstenaars*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.

#### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

ELKE STAP IS EEN VOLGENDE

Een narratief-biografisch onderzoek  
naar levenslang en levensbreed leren  
in de gevorderde beroepspraktijk van  
beeldend kunstenaars

LEO DELFGAAUW



rijksuniversiteit  
 groningen

## Elke stap is een volgende

Een narratief-biografisch onderzoek  
naar levenslang en levensbreed leren  
in de gevorderde beroepspraktijk  
van beeldend kunstenaars

### Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de  
Rijksuniversiteit Groningen  
op gezag van de  
rector magnificus prof.dr. E. Sterken  
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op

dinsdag 10 oktober 2017 om 11.00 uur

door

**Leonardus Hermanus Maria Petrus Delfgaauw**

geboren op 29 november 1956  
te Amsterdam

**Promotores**

Prof. dr. B. P. van Heusden

Prof. dr. C.A. Smilde

**Beoordelingscommissie**

Prof. dr. P.J.D. Gielen

Prof. dr. E.J. Korthals Altes

Prof. dr. A.S. Lehmann

Prof. dr. A.M.C. Swinnen



**VOORWOORD**  
p. 11 t/m 16

**HOOFDSTUK I**  
**INLEIDING EN**  
**VRAAGSTELLING**  
p. 19 – 51

- I-1. WIJZER DAN GOD?**  
p. 23 – 26
- I-2. ONDERZOEKSVRAGEN**  
p. 27 – 29
- I-3. LEREN VAN KUNSTENAARS**  
p. 30 – 31
- I-4. BEROEP OF ROEPING?**  
p. 32 – 33
- I-5. LEREN EN LEVENSLOOP**  
p. 34 – 36
- I-6. 'ALTERSSTIL'**  
p. 37 – 40
- I-7. OUDERDOMSSTUDIES EN KUNST**  
p. 41 – 43
- I-8. KUNSTONDERWIJS**  
p. 44 – 45
- I-9. LEEROMGEVING**  
p. 46 – 47
- I-10. OUDERDOM CULTUREEL BEPAALD**  
p. 48 – 49
- I-11. VERDERE UITWERKING**  
p. 50 – 51

**HOOFDSTUK II**  
**CONCEPTUEEL KADER**  
p. 53 – 101

- II-1. INLEIDING**  
p. 57
- II-2. KUNSTENAARS**  
p. 58 – 68
  - II-2-1. IDENTITEIT EN ONDERSCHIED
  - II-2-2. HET ZELF VAN DE KUNSTENAAR
  - II-2-3. GEORGE HERBERT MEAD EN HET SYMBOLISCH INTERACTIONISME
  - II-2-4. MEAD EN HET ZELF
  - II-2-5. ZELF EN AUTONOMIE
  - II-2-6. RESUMÉ 'KUNSTENAARS'
- II-3. LEVENSLOOP**  
p. 69 – 78
  - II-3-1. LEVENSFASEN
  - II-3-2. OUDERDOMSTOPOI
  - II-3-3. HET ZELF IN DE TIJD
  - II-3-4. LEVENSVERHALEN
  - II-3-5. HET ZELF EN DE LEVENSLOOP
  - II-3-6. RESUMÉ 'LEVENSLOOP'
- II-4. LEERPROCESSEN**  
p. 79 – 89
  - II-4-1. LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN
  - II-4-2. PETER ALHEIT EN HET BIOGRAFISCH LEREN
  - II-4-3. COMMUNITIES OF PRACTICE EN SITUATED LEARNING
  - II-4-4. WORKPLACE LEARNING EN TACIT KNOWLEDGE
  - II-4-5. RESUMÉ 'LEERPROCESSEN'
- II-5. OMGEVING**  
p. 90 – 100
  - II-5-1. HET SOCIOLOGISCH PERSPECTIEF OP DE KUNSTWERELD
  - II-5-2. PIERRE BOURDIEU'S REFLEXIEVE WENDING
  - II-5-3. POSITIES IN HET VELD VAN CULTURELE PRODUCTIE
  - II-5-4. HOWARD BECKER EN HET COÖPERATIEVE NETWERK
  - II-5-5. NETWERK EN BIOTOOP
  - II-5-6. RESUMÉ 'OMGEVING'
- II-6. SAMENVATTING HOOFDSTUK II**  
p. 101

**HOOFDSTUK III  
METHODOLOGIE**  
p. 103 – 140

- III-1. INLEIDING**  
p. 107 – 109
- III-2. KWALITATIEF ONDERZOEK**  
p. 110 – 112
- III-3. KEUZE VAN ONDERZOEKSMETHODE**  
p. 113 – 117
- III-4. VAN BIOGRAFIE NAAR NARRATIEF-BIOGRAFISCHE INTERVIEWS**  
p. 118 – 120
- III-5. HET KUNSTENAARSINTERVIEW**  
p. 121 –123
- III-6. BIOGRAFISCHE BEELDVORMING**  
p. 124 – 126
- III-7. DE SELECTIE VAN KUNSTENAARS**  
p. 127 – 131
- III-8. VERGELIJKEN, CODEREN EN TOETSEN**  
p. 132 – 135
- III-9. FRITZ SCHÜTZE EN DE ANALYSE VAN DE NARRATIEVE BIOGRAFIEËN**  
p. 136 –138
- III-10. SAMENVATTING HOOFDSTUK III**  
p. 139 – 140

**HOOFDSTUK IV  
ANALYSE**  
p. 143 – 242

- IV-1. INLEIDING**  
p. 147 – 148
- IV-2. BIOGRAFIE EN ZELFPRESENTATIE**  
p. 149 – 177  
IV-2-1. KIEZEN VOOR HET KUNSTENAARSCAP  
IV-2-2. NAAR E ACADEMIE OF EEN VAK LEREN?  
IV-2-3. LEERMEESTERS EN VOORBEELDEN  
IV-2-4. PROFILERING VAN HET ZELF  
IV-2-5. ONTWIKKELING EN ONTPLOOIING  
IV-2-6. RESUMÉ 'BIOGRAFIE EN ZELFPRESENTATIE'
- IV-3. ARTISTIEKE PRAKTIJK IN DE INSTITUTIONELE OMGEVING**  
p. 178 – 200  
IV-3-1. NETWERK EN RELATIES  
IV-3-2. THE GENERALIZED OTHER  
IV-3-3. HET ATELIER  
IV-3-4. GALERIES EN MUSEA  
IV-3-5. FUNCTIES IN HET PROFESSIONELE VELD  
IV-3-6. RESUMÉ 'ARTISTIEKE PRAKTIJK IN DE INSTITUTIONELE OMGEVING'
- IV-4. LEREN DOOR INGRIJPENDE GEBEURTENISSEN**  
p. 201 – 217  
IV-4-1. OMGANG MET TEGENSLAG  
IV-4-2. OORLOGSERVARINGEN  
IV-4-3. TEGENSLAG IN DE OMGEVING  
IV-4-4. VERLOREN WERK  
IV-4-5. NIEUWE RUIMTE VOOR ZELFREALISATIE  
IV-4-6. RESUMÉ 'LEREN DOOR INGRIJPENDE GEBEURTENISSEN'
- IV-5. LEREN DOOR ERVARING EN VERANDERING**  
p. 218 – 240  
IV-5-1. ALTIJD VERDER  
IV-5-2. COMMUNITY OF PRACTICE  
IV-5-3. REFLECTIE EN HERINNERING  
IV-5-4. VOORTGANG EN VOLHARDING  
IV-5-5. TIJD  
IV-5-6. RESUMÉ 'LEREN DOOR ERVARING EN VERANDERING'
- IV-6. SAMENVATTING HOOFDSTUK IV**  
p. 241 – 242

**HOOFDSTUK V  
CONCLUSIES EN  
AANBEVELINGEN**  
p. 245 – 264

- V-1. DE UIL VAN MINERVA**  
p. 249 – 250
- V-2. EEN LANGZAME VOLTOOIING**  
p. 251 – 253
- V-3. EEN REEKS BEGINPUNTEN**  
p. 254 – 256
- V-4. HET BENUTTEN VAN ERVARING**  
p. 257 – 259
- V-5. TERUGBLIK OP HET ONDERZOEK**  
p. 260 – 261
- V-6. ELKE STAP IS EEN VOLGENDE**  
p. 262 – 264

**APPENDIX**  
p. 269 – 304

**BIOGRAFIEËN**  
p. 271 – 289

PHILIP AKKERMAN  
HANS BOER  
KARIN DAAN  
PAM EMMERIK  
FRANCK GRIBLING  
CHRISTIE VAN DER HAAK  
HENK HELMANTEL  
HELENA VAN DER KRAAN  
GUIDO LIPPENS  
BERT LOERAKKER  
ANNA METZ  
HELLY OESTREICHER  
JOHAN VAN OORD  
WILLEM DEN OUDEN  
SEF PEETERS  
HANS VAN DER PENNEN  
ANKE RODER  
LYDIA SCHOUTEN

**LITERATUUR**  
p. 291 – 293

**SAMENVATTING**  
p. 295 – 297

**ENGLISH SUMMARY**  
p. 299 – 301

**CURRICULUM VITAE**  
p. 303

**COLOFON**  
p. 304

**'Kunst moet iets weergeven  
van het leven en daar heb je  
mensen van allerlei leeftijden  
voor nodig.'**

**Pam Emmerik**

# VOORWOORD

<sup>1</sup>  
Met de term 'kunstenaar(s)'  
kunnen uiteraard mannen en  
vrouwen bedoeld worden,  
dus ook daar waar ik omwille  
van de eenvoud de manlijke  
aanduiding 'hij', 'zijn' of 'wiens'  
gebruik.

Ouder worden, leren en kunst maken zijn drie onderwerpen van onderzoek waar momenteel veel belangstelling voor bestaat. Het zijn onderwerpen waarin het individu centraal staat, maar die tegelijk een brede maatschappelijke inbedding hebben. Het Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen richt zich met projecten en onderzoek op de maatschappelijke positie en betekenis van de kunst. Vanuit mijn deelname aan de activiteiten van het Kenniscentrum is het plan voor dit proefschrift ontstaan. Het Kenniscentrum stelt de rol van de kunstenaar<sup>1</sup> en zijn ontwikkeling en mogelijkheden centraal, enerzijds om de beroepspraktijk beter en vollediger te begrijpen, anderzijds om nieuwe perspectieven voor studenten te formuleren. De aandacht voor jong talent brengt immers een verantwoordelijkheid met zich mee ten aanzien van de ontwikkeling van de student op de langere termijn. Recent lijkt er ook in de institutionele omgeving van de kunsten meer belangstelling te ontstaan voor het 'levenslange kunstenaarschap'. Als voorbeelden kunnen genoemd worden de keuze van het Mondriaanfonds voor kunstenaar herman de vries (1931) voor deelname aan de Biënnale van Venetië in 2015, het dansfestival Act Your Age (2013), het convenant 'Ouderen en Cultuur' (2013) en de conferentie 'Lang Leve Kunst' van het Fonds voor Cultuurparticipatie (2015). De culturele infrastructuur biedt met regelingen en faciliteiten veel mogelijkheden voor jonge kunstenaars, maar het besef dat jonge kunstenaars na verloop van tijd minder jong worden, leidt langzaamaan tot meer belangstelling voor het gevorderde kunstenaarschap en tot nieuwe vragen betreffende de relatie van de artistieke praktijk met leeftijd en leerproces. Het is precies deze relatie die het onderwerp van dit onderzoek vormt.

Het Kenniscentrum Kunst & Samenleving is deel van Academie Minerva en van het Prins Claus Conservatorium; beide onderdeel van de Hanzehogeschool. Om binnen de context van twee kunstopleidingen een onderzoek betreffende het kunstenaarschap te mogen doen, is een voordeel en een voorrecht. Studenten, docenten en medewerkers deden me bijna dagelijks realiseren dat het spreken over kunst en kunstenaarschap niet in abstracties hoeft te vervallen, maar dat het een concrete beroepspraktijk betreft. Voor zover ik dat niet naar iedereen persoonlijk kan doen, wil ik deze opleidingen daar via Dorothea van der Meulen, dean Academie Minerva, en Harrie van den Elsen, dean Prins Claus Conservatorium, voor bedanken. Beleid ten aanzien van onderwijs en onderzoek valt uiteindelijk onder verantwoordelijkheid van het College van Bestuur en ik wil het College dan ook hartelijk danken voor de mogelijkheid die het mij heeft geboden. Ik heb dat als een bijzondere steun ervaren en ik hoop met deze publicatie de Hanzehogeschool iets terug te geven. Dit geldt evenzeer voor de Rijksuniversiteit Groningen want in de buitengewone samenwerking van universiteit en hogeschool werd ik in de gelegenheid gesteld mijn onderzoek

aan de Rijksuniversiteit te volbrengen. En ook aan de universiteit vormden studenten en collega's van de vakgroepen Kunstgeschiedenis en Kunsten, Cultuur en Media een zeer betrokken en inspirerende omgeving waarvoor ik hen dank verschuldigd ben.

De meest directe verbintenis had mijn onderzoeksproject met het Kenniscentrum en het daaraan verbonden lectoraat 'Lifelong Learning in Music', geleid door Prof. dr. Rineke Smilde en Prof. dr. Evert Bisschop Boele. Dat ik in de afgelopen jaren mocht deelnemen aan de Kenniskring van dit lectoraat heb ik als een grote eer en een genoeg ervaren. Van mijn collega's en vrienden binnen deze onderzoeksgroep heb ik uitermate veel geleerd ten aanzien van inhoud en reflectie op mijn onderwerp, zowel voor wat betreft het theoretisch kader en de methodologie alsmede voor de presentatie van onderzoeksresultaten. De Kenniskring bood een veilige omgeving voor oefening en 'hardop denken'. De uitwisseling met deskundigen uit andere disciplines geeft de eigen positie een breder perspectief en verrijkt eigen ideeën met andere inzichten. Het samen lezen en bespreken van verschillende leertheorieën, onderzoeksmethoden en analysemodellen heeft mij enorm geholpen. In dit verband wil ik mijn grote erkentelijkheid uitspreken voor de externe adviseur van de Kenniskring: Prof. em. dr. dr. Peter Alheit. Oprecht belangstellend en altijd stimulerend heeft hij zich ingezet om te helpen, te adviseren en bij te dragen vanuit zijn grote theoretische en methodologische deskundigheid.

Alle hulp en input heeft bijgedragen aan mijn onderzoek waarvan ik de voortgang en de resultaten besprak in een regelmatig overleg met mijn onderzoeksbegeleiders: Prof. dr. Barend van Heusden en Prof. dr. Rineke Smilde. Deze besprekingen waren altijd plezierig, opbouwend en verrijkend. Ik ben hen heel veel dank verschuldigd. Rineke Smilde heeft zich van het begin af aan ingezet voor mijn onderzoek, mij daarin kansen geboden en hulp aangereikt. Haar commitment aan kunst en kunstenaars verbindt zij met een passie voor onderzoek en een betrokken maatschappelijke interesse. En haar eigen onderzoeksprojecten hebben mij dan ook in sterke mate tot voorbeeld gediend. Door haar vertrouwen en begeleiding heb ik mij gedurende het hele onderzoek aangemoedigd en gesteund geweten. Barend van Heusden gaf met zijn scherpzinnig commentaar telkens weer een heldere en kritische reflectie op mijn denken en schrijven. Steeds als ik verloren dreigde te raken in het onderzoeksdoolhof plaatste hij een duidelijke richtingaanwijzer waardoor elke stap een goed vervolg kon krijgen.

Het onderzoek heeft mij op veel nieuwe terreinen gebracht, maar mijn fascinatie voor het kunstenaarschap gaat verder terug. Met regelmaat heb ik mij schatplichtig gevoeld aan mijn leermeesters uit de tijd dat ik kunstgeschiedenis studeerde aan de Universiteit van Amsterdam. Dr. Antje von Graevenitz moedigde de belangstelling voor hedendaagse kunst aan en stimuleerde de galerie- en atelierbezoek. En de vermaarde hoogleraar Hans Jaffé wees dikwijls op het belang van het spreken met 'kunstenaars en hun tijdgenoten' en zei daar eens over: 'Dan kom je dicht bij wat die mensen zelf wilden en in hun hoofd hadden, waar ze van droomden.'<sup>2</sup> Mijn stage mocht ik indertijd lopen

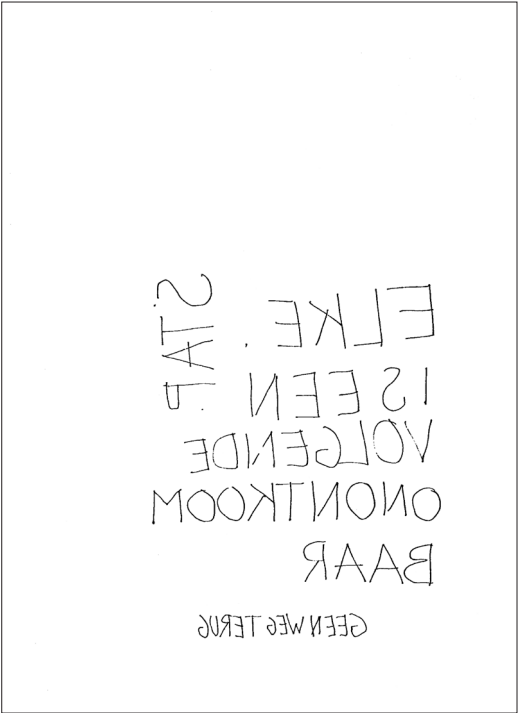
<sup>2</sup> Marijke van den Brandhof, 'De manier van het kralen rijgen. Vraaggesprek met Hans Jaffé' in: *Met Eigen Ogen. Opstellen aangeboden door leerlingen en medewerkers aan Hans L.C. Jaffé*, Amsterdam 1984, p. 11.

<sup>3</sup> Ad Petersen, *De Ploeg*, 's-Gravenhage 1982, p. 9. Deze publicatie is de bewerking van een oorspronkelijke scriptie uit 1957-1958.

<sup>4</sup> Idem, p. 9.

bij het Stedelijk Museum waar conservator Ad Petersen voor mij een belangrijk voorbeeld was. Zijn omgang met kunst en kunstenaars heeft mij tot op de dag van vandaag geïnspireerd. Al in zijn vroege studie over De Ploeg maakte Petersen gebruik van 'de mogelijkheid van contact met de levende kunstenaars.'<sup>3</sup> Met betrekking tot deze kunstenaarsgesprekken schreef Petersen: 'In een meer algemeen gesprek of in een verhaal komen vaak argeloos gegevens te voorschijn die op een directe vraag niet verschaft kunnen worden. Het vraag- en antwoordspel vereist uiteraard bij bijna elke kunstenaar weer een andere instelling en methode.'<sup>4</sup> Het is prettig om te weten dat mijn narratief-biografisch onderzoek naar de beroepspraktijk van gevorderde beeldend kunstenaars raakvlak heeft met vroegere voorbeelden en zo is ingebed in een zekere traditie van studie naar artistieke praktijken.

De kunstenaars die bereid waren om mij kennis te laten maken met hun artistieke praktijk wil ik daarvoor heel erg bedanken: Philip Akkerman, Hans Boer, Karin Daan, Pam Emmerik, Franck Gribling, Christie van der Haak, Henk Helmantel, Helena van der Kraan, Guido Lippens, Bert Loerakker, Anna Metz, Helly Oestreicher, Johan van Oord, Willem den Ouden, Sef Peeters, Hans van der Pennen, Anke Roder en Lydia Schouten. Speciale dank gaat uit naar Sef Peeters en zijn vrouw Marianne Sprangers voor het mogen gebruiken van één van zijn tekstwerken als titel van dit proefschrift. De spiegelbeeldige tekst-tekening laat zien hoe de kunst een eigen voorstelling kan maken van dat waar de onderzoeker een veelvoud van woorden voor nodig heeft.



Sef Peeters, 'Elke stap is een volgende...', tekening, 1989.

Ik heb het als een groot voorrecht ervaren om de verhalen van de kunstenaars te mogen horen en om zo deelgenoot te worden van zeer persoonlijke ervaringen, herinneringen en inzichten. De ontmoetingen, de ontvangst en de gesprekken, waren zonder uitzondering hartelijk, persoonlijk en uitermate genereus. Het was bijzonder om het vertrouwen te ervaren waarin zoveel gedeeld werd en zo vrijuit werd gesproken. Zozeer zelfs dat Willem den Ouden zijn bezorgdheid toonde: *'Zeg als ik teveel klets, moet je het zeggen hoor. Ik bedoel: jij moet het allemaal uittypen.'*

Naast genoemde kunstenaars en de onderzoeksbegeleiders zijn er nog veel verschillende 'significant others' die mij op uiteenlopende wijze hebben gesteund en aangemoedigd en wier hulp en betekenis ik niet zal vergeten. In alfabetische volgorde wil ik noemen: Ferry Alink (†), Hanneke Briër, Menno Conner, Anke Coumans, Joost Degenaar, Jolande Donker, Branca en Levi Emmerik, Jacques Heldoorn, Simone Lippens, Peter de Ruiters, Sara Stegen, Peta de Vries, Ria Wiegman en Marijke Wubbolts. Mijn vrienden Chris van Baalen, Dirk Braeckman, Marten Kircz en Jan van der Klooster. Gisanne Hendriks dank ik voor het prachtige ontwerp van het proefschrift. Het kunnen presenteren van mijn onderzoek als 'work in progress' was voor mij telkens weer een leerzame ervaring. Ik ben dan ook dankbaar dat ik daartoe de gelegenheid heb gekregen bij onder meer de Jan Van Eyck Academie in Maastricht, Kunstenpunt (voorheen BAM) in Gent en tijdens internationale bijeenkomsten van ESREA: European Society for Research on the Education of Adults - Life History and Biography Network. Ook ben ik heel blij dat Birgit Donker en Steven van Teeseling van het Mondriaan Fonds mij de gelegenheid hebben geboden om over het onderwerp van mijn onderzoek een essay te schrijven.

Tot slot maakt ook mijn eigen biografie deel uit van dit onderzoek. Mijn vader is onzichtbaar aanwezig, de nagedachtenis aan mijn schoonouders is mij dierbaar en mijn bijzondere dank gaat uit naar mijn moeder die haar stappen nog slechts langzaam maar in groot vertrouwen zet. Mijn grootste dank betreft de onvoorwaardelijke steun van Annemarie Aardewerk. Zonder haar was dit onderzoek nooit begonnen laat staan afgerond. Geen groter genoegen dan samen op te lopen. Geen weg terug.

**'(...) ik heb nu wel het gevoel dat ik wat meer nadenk. Ik vind het tijd de diepte in te gaan. Nu, op latere leeftijd, begin ik een beetje te begrijpen hoe de vork in de steel zit.'**

<sup>1</sup>  
Kees Keijer, 'Ik vind het tijd de diepte in te gaan', Het Parool, 19 september 2012 (PS), p. 8-9.

**Ger van Elk<sup>1</sup>**

# HOOFDSTUK I

## INLEIDING EN VRAAGSTELLING



I-1.

WIJZER DAN GOD?

In 2009 organiseerde het New Museum in New York een spraakmakende tentoonstelling: *Younger Than Jesus*, met werk van bijna vijftig kunstenaars geboren ná 1976 en op dat moment dus niet ouder dan drieëndertig jaar.<sup>2</sup> De samenstellers wilden in een vroeg stadium een nieuwe generatie beloftevolle jonge kunstenaars tonen ('Celebrating the present and anticipating the future...'). Het waren niet zozeer het concept en de uitgangspunten van de tentoonstelling of de kwaliteit van de getoonde kunstwerken die voor ophef (en daarmee publicitair succes) zorgden, het was vooral de titel van de tentoonstelling waar veel Amerikanen aanstoot aan namen. Het gebruik van Jezus' naam voor een presentatie van allerlei experimentele en vernieuwende kunstuitingen vonden velen ongepast. Maar er kwamen ook reacties op het uitgangspunt dat leeftijd als criterium voor selectie en deelname werd gehanteerd. Het meest uitgesproken commentaar kwam wellicht van een nabijgelegen galerie waar een tegententoonstelling werd gepresenteerd: een maand na de opening van *Younger Than Jesus* opende bij BLT Gallery de tentoonstelling *Wiser Than God* met deelname van 'worldwide working artists born in or before 1926' en dus op dat moment ten minste drieëntachtig jaar oud.<sup>3</sup> Onder hen beroemdheden als Lucian Freud, Louise Bourgeois, Nancy Spero en Elsworth Kelly. Waar het New Museum met de jeugd op de toekomst wilde anticiperen, daar wilde de BLT Gallery juist de actualiteit van een oudere generatie laten zien. De twee tentoonstellingen vormden in hun oppositie een mooie illustratie van de vraag of leeftijd van betekenis is voor het kunstenaarschap. En als dat zo is; hoe dan? Want of het nou gaat om een selectie van jong of om een selectie van oud, de vraag blijft: wat is precies de relatie van leeftijd en kunstenaarschap?



Wiser Than God vs Younger Than Jesus; Worldwide Working Artists born in or before 1926, BLT Gallery New York, May 27 - July 31, 2009.

De tentoonstellingen in New York kaartten een problematiek aan die ook in ons land herkenbaar is. Zijn het niet voornamelijk jonge kunstenaars die de aandacht krijgen? Krijgen oudere kunstenaars minder mogelijkheden en waardering? Wat betekent het ouder worden voor het kunstenaarschap? En ontwikkelen zich met leeftijd ook inzicht en wijsheid? In dit eerste hoofdstuk wil ik een beschrijving geven van de drie onderwerpen die in hun onderlinge samenhang centraal staan in dit onderzoek: het beeldend kunstenaarschap, het ouder worden en het leerproces. Ik wil proberen de contouren van mijn interessegebied te schetsen en de stand van zaken betreffende dit onderwerp te verkennen.

<sup>2</sup> New Museum Digital Archive geraadpleegd april 2016: <[http://archive.newmuseum.org/index.php/Detail/Occurrence/Show/occurrence\\_id/937](http://archive.newmuseum.org/index.php/Detail/Occurrence/Show/occurrence_id/937)> Zie ook: Delfgaauw, 2013.

<sup>3</sup> Website Billy Lee Thompson Gallery, geraadpleegd april 2016: <<http://www.billyleethompson.com/wiser.html>>

In Nederland hebben verschillende kunstenaars, kunstcritici en andere professionals zich in de afgelopen jaren over de ouder wordende kunstenaar uitgelaten. Zo schreef Kees Vuyk:

'In de huidige overspannen kunstmarkt, waarin iedereen zoekt naar het nieuwste en jongste talent, overkomt het veel kunstenaars dat ze, nog betrekkelijk jong, al moeten constateren dat ze niet meer in de top kunnen meedraaien. Voor het prijzencircuit zijn ze al enkele jaren te oud. Vervolgens worden ze ook gepasseerd voor opdrachten en subsidies.'<sup>4</sup>

Pascal Gielen benadrukt eveneens de onzekerheid van de loopbaan:

'In een ongezien tempo komen en gaan artiesten, winnen en verliezen hedendaagse kunstenaars hun faam. Ze krijgen de temporele (adem)ruimte niet meer om langzaam een carrière uit te bouwen, of om een lange productiecycclus te doorlopen (...)'.<sup>5</sup>

De ondersteuning van de productie en carrière van kunstenaars heeft lang deel uitgemaakt van het kunstbeleid van de overheid (Oosterbaan Martinus, 1990; Pots, 2000). Het is interessant dat het Fonds voor Beeldende Kunsten, Vormgeving en Bouwkunst (in 2012 met de Mondriaan Stichting gefuseerd tot Mondriaan Fonds) al in 1997 Paul Hefting de opdracht verstrekke tot het schrijven van een essay over de oudere kunstenaar. Hiermee werd aandacht gegeven aan een gesignaleerde problematiek, namelijk "dat er een zekere discrepantie bestond tussen 'jong' en 'oud' bij het toekennen van subsidies."<sup>6</sup> Hefting schrijft in zijn essay:

'Waar nieuw, jong, dynamisch hoog geprezen wordt lijkt het levenslang gerijpte kunstenaarschap ouderwets en uit de tijd. Wat vroeger als belangrijk en als avant-garde werd gezien, hoort nu bij de geschiedenis en dat soms ten gunste van diegenen, die daarin een belangrijke rol hebben gespeeld. Hun werk is waardevol geworden. Maar dat zijn er ook maar enkelen en voor de meeste oudere kunstenaars komt het neer op een 'schon da geweest' en zijn er geen kopers, critici, museummensen, die borg voor je staan en het recente werk nog waarderen.'<sup>7</sup>

In de vaderlandse kunstkritiek wordt de leeftijd van kunstenaars en het primaat van het jonge talent soms aangeroerd als een afgeleide thematiek van een debat over originaliteit en vernieuwing als criteria voor kunst. Dit debat kende in de afgelopen decennia enkele heftige, en soms venijnige, momenten. Al in 1957 schreef Parool-criticus J.M. Prange in zijn polemische *De God Hai-Hai en rabarber* in weinig fijnzinnige bewoordingen over de angst van de oudere kunstenaars 'om "kaltgestellt" te worden' en over 'rijpere kunstenaars, die in stilte arbeiden, die zich ter zijde geschoven zien, die desondanks met overgave blijven werken.'<sup>8</sup> Ruim dertig jaar later schrijft Diederik Kraaijpoel in *De Nieuwe Salon*: 'Naast de scheppende jonge vernieuwer staan alreeds één of meer museumdirecteuren te trappelen van ongeduld om het halfdroge werkstuk in hun instituut op te hangen.'<sup>9</sup> En, zo zegt hij:

<sup>4</sup> Kees Vuyk, 'Het docentschap als kroon. De babyboom, het kunstonderwijs en de kunsten' in: *Boekman 73*, winter 2007, p. 18.

<sup>10</sup> Ibid., p. 148.

<sup>11</sup> Simons, 1997, p. 113.

<sup>5</sup> Gielen, 2003, p. 12.

<sup>12</sup> Ibid., p. 118.

<sup>6</sup> Hefting, 1998, p. 43.

<sup>13</sup> 'Oudere kunstenaars in de knel' in: *NRC Handelsblad*, 20 februari 2009, CS pp. 10-11. Zie ook: Jan Baars, 'Goed Ouder Worden – Een verkenning' in: Derkx, Maas & Machielse (red.), 2011, p. 16.

<sup>7</sup> Ibid., p. 50.

<sup>8</sup> Prange, 1957, p. 7. Cf. Jonneke Jobse, *De schilderkunst in een kritiek stadium? Critici in debat over realisme en abstractie in een tijd van wederopbouw en Koude Oorlog 1945-1960*, Rotterdam 2014: nai010 uitgevers, p. 26-27.

<sup>9</sup> Kraaijpoel, 1989, p. 24.

<sup>14</sup> Ibid., p. 10.

'Wat sinds ongeveer 1960 eufemistisch een "Nieuwe ontwikkeling" genoemd wordt, moet tegenwoordig binnen een jaar of zeven, acht bekeken zijn. Het schema is gekopieerd van de modewereld. De oervorm of ruwe schets wordt gevonden bij jongelieden tussen de achttien en vijftientig jaar. Het contract wordt getekend en een groot aantal verkoop-rijpe werkstukken wordt in recordtijd geproduceerd. Als de daarop volgende lancering mislukt, is de galeriehouders zijn investering kwijt en verdwijnt de contractkoelie weer in het niets waar hij uit kwam. Slaagt de doorbraak, dan heeft de jonge kunstenaar "het gemaakt". Ook al mocht hij over vijf jaar vergeten zijn, dan heeft hij in elk geval goed geld verdiend; zijn baas soms nog meer.'<sup>10</sup>

En nog in 1997 deed Riki Simons mee aan de kritiek op kunstenaars die 'steeds jonger al een complete 'overheids-carrière' achter de rug [hebben]'.<sup>11</sup> Een gang van zaken met een, volgens haar, dramatisch gevolg:

'Onmiddellijk na het laatste academiejaar, als de mate en duurzaamheid van een talent nog heel moeilijk te taxeren is, heeft de jonge Nederlandse kunstenaar slechts twee opties: een tijdelijke, meestal doodlopende carrière als verwerende en wereldvreemde subsidieklant; of meteen al een officieel stigma van tekortschietend talent.'<sup>12</sup>

Tegenover de jonge 'Fonds-tijgers' (zo aangeduid door Simons), staan de gevorderde kunstenaars wier werk vaak als ouderwets wordt beschouwd. Deze kwestie kwam aan bod in het artikel *Oudere kunstenaars in de knel, waarom musea, markt en media 45-plussers veronachtzamen* dat Lien Heyting begin 2009 schreef.<sup>13</sup> Aanleiding was toen vooral de noodkreet van de Beroepsvereniging van Beeldende Kunstenaars (BBK) over de toenemende financiële zorgen van kunstenaars boven de vijfenveertig jaar. Henk Rijzinga, secretaris van het BBK-bestuur zegt hierover in het artikel:

'Ja, de kredietcrisis heeft invloed op de kunstverkoop, maar bij die oudere kunstenaars is er veel meer aan de hand. Het gaat om een grote groep: Nederland heeft volgens het CBS in totaal zo'n 7.000 autonome beeldend kunstenaars van wie er meer dan 4.000 ouder zijn dan 45 jaar. Niet alleen de kunstuitlenen tonen minder belangstelling voor hun werk, ook de musea laten het afweten. De nieuwe generatie museumdirecteuren zoekt meer spektakel dan voorheen, want musea moeten publiek trekken. Dus zijn er minder overzichtstentoonstellingen van oudere kunstenaars in de musea. Het eerbetoon aan verdienstelijke kunstenaars, die een eigen oeuvre hebben opgebouwd, is zo goed als verdwenen. En ook de kranten besteden vooral aandacht aan kunst die jong, nieuw en spectaculair is. Galeriehouders nemen zelden een oudere beeldend kunstenaar op in hun stal. En het gebeurt nu vaker dat galleries breken met kunstenaars van wie ze jaren werk hebben getoond. Maar de kunstenaars die dat overkomt, zullen er niet graag over spreken. Ze schamen zich ervoor.'<sup>14</sup>

In het artikel van Heyting wordt de keuze voor de genoemde leeftijds-grens van vijfenveertig jaar niet beargumenteerd. Wel laat zij enkele kunstenaars die deze leeftijd reeds zijn gepasseerd aan het woord. En ook vier vooraanstaande professionals uit de kunstwereld geven hun mening over de positie van de ‘oudere kunstenaar’: twee galeriehouders, de voormalige directeur van het Fonds voor Beeldende Kunsten, Vormgeving en Bouwkunst (Fonds BKVB) en de adjunct-directeur van de Stichting Kunst en Openbare Ruimte (SKOR). Allen beamen de door de BBKesignaleerde problemen. Zo zegt een galeriehouder: ‘Er zijn nu meer kunstenaars dan vroeger en daardoor komen de ouderen eerder in de knel.’ En zijn collega: ‘Er was vroeger meer respect voor oudere kunstenaars, ze telden mee. Maar ze kunnen zelf ook wat doen om hun situatie te verbeteren: ze moeten zichzelf actiever presenteren, laten zien dat ze goed werk maken, op openingen komen, netwerken.’ En hij vervolgt:

‘Daar komt bij dat die ouderen een periode hebben meegemaakt waarin kunstenaars meer subsidies kregen. Werk- en studiebeurzen, stipendia. Die bestaan nog, maar in mindere mate. En relatief gaan er meer subsidies naar jongere dan naar oudere kunstenaars. Dat betekent dat die ouderen nu afhankelijker zijn van de markt en dat waren ze niet gewend.’<sup>15</sup>

De directeur van het Fonds BKVB laat tegenover Heyting weten hierover geen cijfers paraat te hebben, maar hij meldt wel: ‘Het komt ook voor dat het werk van een oudere kunstenaar volgens de normen van de commissie niet vernieuwend genoeg is en dan wordt zo’n aanvraag niet gehonoreerd.’ En Tom van Gestel, adjunct-directeur van Stichting Kunst en Openbare Ruimte: ‘Ik zie om me heen hoe ze verkommeren: niets meer verkopen, geen galerie hebben, geen uitnodigingen meer krijgen voor deelname aan exposities of manifestaties.’ Kunstenaar Michiel Schierbeek (1948) zegt:

‘De omloopsnelheid van kunstenaars is te hoog geworden. Dat heeft ook te maken met het dedain voor ouderen, dat zie je door de hele maatschappij: die babyboomers moeten maar opzouten. Waarom zijn er geen overzichten van Nederlandse kunst meer in de musea? Dan zou je kunnen zien hoe het werk van verschillende generaties zich tot elkaar verhoudt en dan zou ook duidelijk worden dat er nog heel goede dingen worden gemaakt door die ouwen van dagen. Bij Brancusi ga je toch ook niet het werk weggoien dat hij na zijn veertigste maakte?’<sup>16</sup>

<sup>17</sup> ‘Artists do research, undertake investigations, read and talk, look and make. But where and how does such thinking take place, where and how is it learned? How is it related to work done elsewhere or at other times?’ John Rajchman in: Ambrožič & Vettese (eds.), 2013, p. 199.

<sup>18</sup> Jan Baars, ‘Goed Ouder Worden – Een verkenning’ in: Derkx, Maas & Machielse (red.), 2011, p. 16.

<sup>19</sup> ‘In art history (...) life and work can be treated as separate spectacles and exist side by side as they do in many monographs, or each can serve as a lens (or “pair of spectacles”) through which to examine the other.’ Salas, 2007, p. 5.

<sup>15</sup> Ibid., p. 11.

<sup>16</sup> Ibid., p. 11.

## I-2.

### ONDERZOEKSVRAGEN

Naast de gesignaleerde problemen voor de oudere kunstenaar bij ‘musea, markt en media’, geven de uitspraken van veel kunstenaars zelf een beeld van voortgang, optimisme en verdieping. In een institutionele context die geen, of slechts beperkt, garanties voor de beroepspraktijk kan bieden, zeggen veel kunstenaars zelf dat ze ook op gevorderde leeftijd door blijven werken en zich blijven ontwikkelen. Dit roept vragen op over de aard van deze latere ontwikkeling en over het voortgaande leerproces van de kunstenaar.<sup>17</sup> Hoe vindt dit plaats en op welke manier kan dit latere leren gekarakteriseerd en begrepen worden als deel van de beroepspraktijk van de beeldend kunstenaar? En hoe verhoudt dit proces zich tot de institutionele belangstelling voor jong talent? Jan Baars spreekt van ‘spanningen in de levensloop’ doordat “een verhoogde omloopsnelheid van wat als nieuw, vernieuwend en ‘jong’ wordt gepresenteerd resulteert in een *versnelling* van de maatschappelijke en culturele veroudering, die in tegenspraak is met de *vertraging* van de biologische of functionele veroudering die spreekt uit de toegenomen levensverwachting.”<sup>18</sup>

Wat betekent het als kunstenaar Ger van Elk stelt dat ‘het tijd is om de diepte in te gaan’ en dat hij pas op latere leeftijd begint te begrijpen ‘hoe de vork in de steel zit’? Wat zeggen beeldend kunstenaars zelf over hun levensloop en artistieke ontwikkeling en in welke termen kan dit proces worden begrepen? Betreft het enkel, of hoofdzakelijk, de plaats en mogelijkheden binnen de kunstmarkt of kan de gevorderde beroepspraktijk van de beeldend kunstenaar ook beschouwd en beoordeeld worden op andere aspecten zoals artistieke ontwikkeling, leerproces en verrijking van kennis en ervaring? Omdat de oudere kunstenaar minder aandacht lijkt te krijgen en mogelijkheden lijkt te hebben dan het jonge talent, wil ik mij in dit onderzoek richten op de artistieke praktijk in relatie tot de levensloop van de kunstenaar.<sup>19</sup> Dit om tot een beter begrip te komen van het verloop van een artistieke carrière. Door hier betrokkenen zelf over te horen is het wellicht mogelijk lering uit hun verhalen en ervaringen te trekken, onder meer ten aanzien van het kunstenaarschap als onderzoekspraktijk. Beschouwen we kunst als betekenisgeving aan materiaal, vorm, voorstelling of concept dan is het de vraag hoe kunstenaars, naarmate ze ouder worden, tot deze betekenisgeving komen en hoe zij daartoe de mogelijkheden onderzoeken, afwegen en kiezen. In hoeverre is dit een navolgbaar leerproces waarbij verschillende stadia van kennisverwerving, oefening, selectie en toepassing zijn te onderscheiden? Een kunstenaar maakt zich immers vaardigheden eigen, oefent met materialen en technieken, experimenteert in zijn vormtaal, formuleert en herformuleert gedachten en voorstellingen en blijft zich in dit alles scherp en ontwikkelen. De artistieke praktijk wordt gekenmerkt door het maken en het leren als een dubbele spiraal van onderzoek. Het maakproces is niet los te zien van het proces van leren en reflecteren. Het oogmerk van de kunstenaar hierbij is om tot een steeds verdere uitdieping van zijn werk te komen. Wat voor de buitenstaander dikwijls voor

vernieuwing doorgaat, is voor de kunstenaar eerder verdieping van zijn werk. De kunstenaar doet onderzoek door te creëren vanuit dat wat hij bevraagt en te bevragen vanuit dat wat hij creëert. Janneke Wesseling spreekt in dit verband over 'een zelfkritisch en zelfreflexief onderzoek'.<sup>20</sup> Het 'zelf' krijgt dus een prominente plaats en betekenis, niet alleen in het maakproces maar ook in het leerproces binnen de artistieke praktijk. Het is om deze reden dat ik bij de nadere beschouwing van het leerproces van kunstenaars juist het zelf-begrip wil betrekken. Zoals onderwijskundige Peter Jarvis het stelt: 'The self-concept is central to learning theory.'<sup>21</sup> En sociaal antropoloog Tim Ingold schrijft: 'All learning (...) is self-discovery.'<sup>22</sup>

Wanneer de levensloop centraal staat en kunstenaarschap en artistieke biografie 'in terms of life process' (Berlind, 1994) worden beschouwd, dan dienen zich vragen aan omtrent loopbaan en leeftijd. In 'de gangbare romantische voorstelling, die ook nog altijd de kunstwetenschap en de kunstkritiek domineert', creëert een kunstenaar met zijn oeuvre een 'artistieke biografie' (Laermans, 2004). Een biografie die volgens Laermans berust op 'het raadsel van de individualiteit' en een 'rationeel nooit volkomen begrijpbaar artistiek 'zelf'.' Hoe vormt zich deze artistieke biografie met het ouder worden en hoe krijgt het 'zelf' gestalte in het proces van de beroepsuitoefening? Biografisch onderzoek stelt de levensloop als proces en ontwikkeling centraal en het leren is hierbij eveneens essentieel:

'Biographical research is about how people's life courses develop through interaction between the individual subjectivity and the social conditions. Learning is an important part of this interaction, and therefore biographical research of necessity includes a conception of learning.'<sup>23</sup>

Mijn veronderstelling is dat in de artistieke praktijk het leerproces en het creëren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat kennis en vaardigheden zich in het kunstenaarschap in samenhang ontwikkelen: het leren en het maken genereren elkaar in een wederzijds proces van artistieke ontwikkeling en productie. Johan Heilbron stelde dat een specifieke (onderwijs)leerpraktijk voor de autonome kunst ontbreekt.<sup>24</sup> Volgens hem zouden 'vooropgezette regels en standaarden' zijn afgezworen.<sup>25</sup> Voor zover het specifieke leren gericht zou zijn op een gestandaardiseerd kunstbegrip, onderschrijf ik zijn stelling. Maar het leren binnen de artistieke praktijk richt zich meer op een relatief kunstbegrip: op verandering en experiment, op vernieuwing en onderzoek. Het is daarom dat ik wil nagaan in hoeverre de autonome kunst een intrinsieke leerpraktijk kent. Een die in het kunstenaarschap besloten ligt en deel uitmaakt van de artistieke praktijk. En ik wil weten of ouder worden en een gevorderd kunstenaarschap een voortgaand leren in zich dragen. Ik ben dus vooral geïnteresseerd in de relatie tussen kunstenaarschap, ouder worden en leren en de wijze waarop deze componenten mogelijk met elkaar vervlochten zijn.

<sup>20</sup> Janneke Wesseling, 'Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs.' In: H. Borgdorff & P. Sonderen (2012), pp.38-49, p. 47.

<sup>21</sup> Jarvis, 1983, p. 6.

<sup>22</sup> Ingold, 2013, p. 141.

<sup>26</sup> Merlijn Rengers, 2002, p. 137, noot 6. Dit is weliswaar al een wat oudere studie, maar bij mijn weten toch nog een van de meest recente en relevante t.a.v. de arbeidsmarkt van kunstenaars.

<sup>27</sup> In paragraaf 1-5 zal ik hier verder op ingaan.

<sup>28</sup> '(...) it is necessary to contextualize individuals by elaborating the aesthetic traditions and institutional constraints under which they create.' Zolberg, 1990, p. 120.

<sup>29</sup> Op deze vragen zal ik in mijn conclusies terugkomen.

<sup>23</sup> Peter Alheit, 'Biographical learning – within the new lifelong learning discourse' in: Illeris (ed.), 2009, pp. 116-128, p. 116.

<sup>24</sup> 'Kenmerkend voor de autonome kunst is dat een specifieke leerpraktijk ontbreekt. Anders dan in de voorafgaande stadia is er geen dominant model aan te wijzen dat de kern vormt van het leerproces. Leertheorieën lijken zelfs geheel te zijn verdwenen, en over leerervaringen en leermeesters wordt ook niet veel meer geschreven.' Johan Heilbron, 'Leerprocessen in de beeldende kunst' in: Bevers (e.a.), 1993, pp. 102-118, p. 105.

<sup>25</sup> Ibid.

De vraag is dan: *Hoe leren oudere beeldende kunstenaars?* Daaraan gekoppeld zijn de vragen: *Welke rol speelt het leerproces in de ontwikkeling en expressie van het 'zelf' van de kunstenaar? Hoe verhoudt het leren als sociaal proces zich tot de individuele artistieke ontwikkeling en tot de institutionele context?* En uiteindelijk zou ook de vraag beantwoord kunnen worden *hoe inzicht in de 'leerpraktijk' en leerervaringen van gevorderde kunstenaars van betekenis kan zijn voor het kunstonderwijs.*

De gemiddelde leeftijd van beeldende kunstenaars in Nederland is vijfenveertig jaar en de gemiddelde leeftijd waarop kunstenaars aan hun loopbaan beginnen is achtentwintig.<sup>26</sup> Boven de veertig jaar worden kunstenaars in de regel niet meer gerekend tot de categorie jong en veelbelovend, maar worden ze als gevorderd kunstenaar beschouwd.<sup>27</sup> Kunstenaarschap en artistieke praktijk zijn ingebed in een institutioneel kader met een dikwijls gehanteerde leeftijdslimiet van veertig jaar voor regelingen, voorzieningen e.d. De in dit onderzoek gehanteerde ondergrens van vijfenveertig jaar is mede door deze institutionele context bepaald en ligt feitelijk net boven de vaak aangehouden bovengrens van veertig jaar.<sup>28</sup> Toch betekent het aanhouden van deze leeftijdsgrens geenszins dat het jongere kunstenaarschap hier buiten de aandacht blijft, integendeel: uiteindelijk is het de vraag in hoeverre het gevorderde kunstenaarschap van betekenis kan zijn voor de opleiding van jonge kunstenaars en wat vanuit de opleiding kan worden meegegeven ten aanzien van het autonome kunstenaarschap op de lange termijn.<sup>29</sup> Ofwel: hoe kunnen jonge kunstenaars voorbereid worden op een praktijk waarin maken en leren in samenhang plaatsvinden en wat kunnen oudere kunstenaars vanuit hun ervaring en expertise overdragen aan aankomende kunstenaars? En hoe kunnen de ervaringen vanuit de gevorderde beroepspraktijk een beter inzicht verschaffen in het artistieke (leer)proces?



## I-3.

## LEREN VAN KUNSTENAARS

Wat is de relevantie van een onderzoek dat het leren door gevorderde beeldend kunstenaars centraal stelt? Voor het antwoord op deze vraag kunnen verschillende overwegingen gelden. Bijvoorbeeld de wens om tot een rijker begrip van het artistieke proces te komen en om zicht te krijgen op de afwegingen die leiden tot een artistiek standpunt en tot de keuzes en oplossingen in het creatief proces. Visie en vaardigheden van de kunstenaar bepalen diens artistieke praktijk en het maken van kunst is als leerproces gebaseerd op het ontwikkelen van ervaring en inzicht.<sup>30</sup> De transformatie van deze ervaringen en inzichten in de kunst kan ook de reflexiviteit van de beschouwer verdiepen. Een vollediger begrip van het maken, denken en leren door kunstenaars is verrijkend voor het leren door niet-kunstenaars. Tevens kan de verhouding van de individuele kunstenaar tot de institutionele omgeving ook niet-kunstenaars inzicht verschaffen betreffende autonomie en afhankelijkheid of van individualiteit en samenwerking.

Een andere overweging kan zijn dat de huidige aandacht voor het ouder worden leidt tot een herbezinning op de levenslooporganisatie waarbij een scheiding van (periodes van) onderwijs, arbeid en ouderdom niet meer opportuun is. Talloze publicaties benadrukken de ouderdom als een periode van kwaliteit en kansen (De Beauvoir, 1970; Lindauer, 2003; Baars, 2006; Derkx, Maas & Machielse, 2011). Hierbij gaat het niet meer om het streven jong te willen blijven, maar om een nieuw ouderdomsparadigma met betrekking tot zingeving, volwaardigheid en participatie. De kunst van het ouder worden is een actuele en dringende opgave. En ook het leren op latere leeftijd heeft een grote maatschappelijke actualiteit en aandacht (Baars, 2006; Derkx, Maas & Machielse, 2011). Het leerproces van gevorderde kunstenaars kan misschien nieuw licht werpen op de cognitieve en creatieve ontwikkelingsmogelijkheden van ouderen en het kan voor het levenslang leren mogelijk als een stimulerend voorbeeld gelden.

De wenselijkheid van een onderzoek naar nieuwe vormen en inhouden van leren kan hier benadrukt worden. Een leren dat ruimte geeft aan verbeelding en aan, zoals Martha Nussbaum het uitdrukt: 'de capaciteit van mensen om de wereld door de ogen van iemand anders te zien.'<sup>31</sup> In dit leren moeten creativiteit, verwondering en voorstellingsvermogen voldoende ruimte krijgen: aspecten die juist binnen de artistieke praktijk een belangrijke rol spelen en die daarin direct gekoppeld zijn aan het maken van kunst. Het (leren van het) artistieke proces kan enerzijds verbeelding en vernieuwing bevorderen terwijl het anderzijds kan aanzetten tot verbinding en inleving.

Het leren binnen de gevorderde artistieke praktijk is een rijk ervaringsgebied dat niet alleen het begrip van het kunstenaarschap kan vergroten, maar dat tevens inzicht met betrekking tot leeftijd en leren in een bredere maatschappelijke context kan opleveren. Begrip van het leren door kunstenaars, leidt mogelijk tot een omvattender leren van kunstenaars. Uiteindelijk hebben we dit leren misschien wel nodig om ons te verhouden tot een steeds complexere maatschappelijke omgeving. Levensloop en leerervaringen van kunstenaars vormen, zoals Richard Sennett zegt, 'stories as equipment for living.'<sup>32</sup>

<sup>32</sup>  
Sennett, 2010, p. 81.

<sup>30</sup>  
'The capacity to create understanding and thereby critique knowledge is central to visual arts practice, and artists are actively involved in these kinds of thoughtful research processes.' Sullivan, 2010, p. 96.

<sup>31</sup>  
Nussbaum, 2011, p. 130.

## I-4.

## BEROEP OF ROEPING?

Het Centraal Bureau voor de Statistiek stelt het totaal aantal kunstenaars in Nederland op 130.000.<sup>33</sup> Dit betreft alle kunstenaarsberoepen variërend van architect tot circusartiest. De beeldende beroepsgroep wordt geraamd op 31.000.<sup>34</sup> Deze groep bestaat uit 16.000 mannen en 15.000 vrouwen.<sup>35</sup> De leeftijdsverdeling is al volgt: 18.000 jonger dan vijfenveertig jaar en 13.000 ouder dan vijfenveertig jaar. Ten aanzien van het onderzoek naar de omvang van de beroepsgroep doet zich echter een aantal ‘afbakeningsproblemen’ voor. Zo oefenen volgens Hans Abbing veel kunstenaars ‘het beroep noodgedwongen als *bijbaan* uit’ en vallen hierdoor buiten de officiële tellingen die gebaseerd zijn op het ‘hoofdberoep’.<sup>36</sup> En daarmee is ‘de omvang van de beroepsgroep (...) een betrekkelijk gegeven.’<sup>37</sup> Maar ook de ‘aard van het product’ vormt volgens Abbing een afbakeningsprobleem, met name het verschil met de toegepaste kunst acht hij arbitrair. Net zo min heeft de uitoefening van het vak binnen het kunstonderwijs volgens Abbing ‘rechtstreeks met kunstproductie’ te maken.<sup>38</sup> Maar het is de vraag in hoeverre de afbakening ondertussen nog daadwerkelijk een probleem is. Is het nog wel een probleem dat grenzen rekbaar zijn en dat het vakgebied (net zo min als elk ander) precies te omkaderen is? Vandaag de dag hebben veel beeldende kunstenaars een gevarieerde beroepspraktijk en combineren zij het vrije werk met opdrachten, projecten, onderwijs en nevenwerkzaamheden van allerlei aard. Van Winkel, Gielen en Zwaan spreken van een diversificatie van het kunstenaarschap en een hybride beroepspraktijk (Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012). Dat de grens tussen verschillende artistieke disciplines vervaagt, is hiervan niet alleen een gevolg maar wordt ook als één van de kenmerken van de ‘artistieke hybriditeit’ gezien.<sup>39</sup>

De vragen die Abbing stelt over de grenzen van het kunstenaarschap vormen feitelijk een vraag naar de essentie ervan, namelijk: hoe kan het kunstenaarschap als beroep gedefinieerd worden? Abbing stelt dat:

‘(...) the artist’s status is ambiguous. On the one hand, artists regard themselves as professionals in a similar way as, say, doctors do. Artists evidently have a long professional history. And as artists they have attained a high level of status. On the other hand, the status of the arts as profession cannot compete with the status of comparable professions. It has experienced its ups and downs, but over the past one hundred years, art as a profession has never had much status. By refusing to regulate the size of the group one ultimately decreases the status of a profession.’<sup>40</sup>

Om de beroepsgroep te kunnen afbakenen, moet er echter op z’n minst overeenstemming bestaan over de inhoud van het vak. Maar, aldus Camiel van Winkel, ‘meer dan andere kunstvormen wordt de beeldende kunst geplaagd door de onbenoembaarheid van haar vakinhoud.’<sup>41</sup> Van Winkel zegt in zijn essay dat het het beeldend kunstenaarschap ontbreekt aan een specifieke expertise. Maar met de

<sup>33</sup> Schreven & De Rijk, 2011, p. 13. De telling betreft de periode 2007-2009.

<sup>34</sup> Ibid., Staat 1, p. 14. Schreven en De Rijk hanteren een brede invulling van de ‘beeldende beroepen’: ‘beeldend kunstenaar, museummedewerker presentaties, mode-ontwerper, decor-, reclame-, grafisch ontwerper, (portret)fotograaf kunstzinnig, IVA-onderzoekers IJdens en Mariën kwamen in 2009 op een andere schatting van het aantal beeldende kunstenaars in Nederland: ‘Wij gaan ervan uit dat er ook een flink aantal beeldend kunstenaars in Nederland werkzaam is die ook over meerdere jaren gemeten niet zichtbaar worden via het landelijke subsidieelstel. Het werkelijke aantal beeldend kunstenaars in Nederland ligt waarschijnlijk dicht bij de 12.000 dan de 7.000. (...) Het laatste woord over het aantal beeldend kunstenaars in Nederland is nog niet gesproken.’ IJdens & Mariën, 2009, p. 2.

<sup>35</sup> Ibid., Tabel B3, p. 81.

<sup>36</sup> Abbing, 1989, p. 114. Zie ook Abbing over ‘Second Jobs’ en ‘Multiple Jobholding’ in: Abbing, 2002, pp. 143-146.

<sup>37</sup> Ibid. p. 114.

<sup>38</sup> Ibid. p. 115-116.

<sup>39</sup> ‘(...) er is sprake van een hybride kunstpraktijk wanneer aan de twee volgende voorwaarden is voldaan: 1. de kunstenaar combineert autonome en toegepaste kunstvormen; met andere woorden hij of zij is pluriactief; 2. het onderscheid tussen autonome en toegepaste kunstvormen is bovendien geheel of gedeeltelijk vervaagd, in de perceptie van de kunstenaar zelf en van zijn omgeving.’ Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012, p. 10.

<sup>40</sup> Abbing, 2002, p. 266.

<sup>41</sup> Van Winkel, 2007, p. 9.

<sup>42</sup> ‘Het kunstenaarschap is iets wat je jezelf niet kunt toekennen. Het komt je als roeping overvallen. Maar de erkenning van je kunstenaarschap wordt door anderen geleverd. Het is dan ook onmogelijk om het eigen kunstenaarschap autonoom te beheren als een portefeuille beurswaard.’ Lauwaert, 2004, p. 2.

<sup>43</sup> Ibid., p. 2.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> In: Friederike de Raat, ‘Onbereikbare dromen heb ik niet, ik ben tamelijk gelukkig.’ *NRC Handelsblad/Weekend*, 5-6 maart 2016, pp. E18-19.

<sup>46</sup> Esther Schlicht, “‘The end of the end of everything’”, *Letzte Bilder zwischen Schlusspunkt und Neubeginn* in: cat. tent. Frankfurt, 2013, pp. 12-19.

<sup>47</sup> Abbing, 2002, Chapter 4; pp. 78-102. Het begrip ‘intrinsic motivation’ komt ook voor bij Howard Gardner die de term ontleent aan sociaal psychologe Teresa Amabile; zij heeft laten zien dat ‘creative solutions to problems occur more often when individuals engage in an activity for its sheer pleasure than when they do so for possible external rewards.’ Gardner, 1993, p. 25.

<sup>48</sup> Abbing, 2002, p. 89.

onbenoembaarheid van het *beroep* heeft het kunstenaarschap zich als *roeping* geprofileerd.<sup>42</sup> Volgens Dirk Lauwaert ziet men ‘het kunstenaarschap [als] een des te hogere opdracht, omdat het niet meer geformuleerd kan worden.’<sup>43</sup> ‘De moderne kunstenaar illustreert de paradox van de inhoudsloze roeping, van de taak zonder opdracht.’<sup>44</sup>

Hoe geeft de kunstenaar uitvoering aan een taak zonder opdracht? En hoe en door wie wordt de taak geformuleerd? Het is een vraag die wellicht het beste door kunstenaars met een staat van dienst kan worden beantwoord dan wel kan worden geherformuleerd. Met hun uitspraken illustreren zij de taken waarvoor ze zich tot op hoge leeftijd plaatsen of geplaatst voelen. Zij spreken over het blijven reflecteren (de diepte ingaan, het najagen van het beeld en het uitwisselen van ervaringen) en over het verkennen van nieuwe wegen (lezen, keramiek maken, met de linkerhand tekenen, exposeren in New York). De motivatie van kunstenaars om met werken door te gaan zolang als zij kunnen, is opmerkelijk groot zoals ook beeldend kunstenaar Sjoerd Buisman (1948) aangeeft:

‘Doorgaan met werken is deels een financiële kwestie, maar heeft vooral te maken met het plezier in het werk. In de kunstgeschiedenis zie je maar weinig kunstenaars die met pensioen zijn gegaan. Hun drive is te groot.’<sup>45</sup>

Behalve wanneer zij, meestal vroeger in hun loopbaan, voor een echte carrièreswitch kiezen, gaan kunstenaars over het algemeen met hun werkzaamheden zolang als mogelijk door. Niet alleen omdat het vak geen ‘pensioengerechtigde leeftijd’ kent, maar vooral omdat de motivatie erg groot is.<sup>46</sup> Hans Abbing noemt dit de ‘intrinsieke motivatie’ die is gebaseerd op ‘internal rewards’ en ‘private satisfaction’<sup>47</sup>; ‘Artists reward or punish themselves with every stroke of the brush, every written line, every musical note set to paper as they try to ‘serve art’ and produce high art that matters.’<sup>48</sup>

I-5.

LEREN EN LEVENSLLOOP

De situatie van de oudere kunstenaar blijkt al snel te worden gekop-peld aan de problematiek van de kunstmarkt met subsidies, prijzen, opdrachten, tentoonstellingen en verkoop. Geconstateerd wordt dat de oudere kunstenaar het moeilijker heeft dan zijn jongere collega. Maar ondanks de dikwijls moeilijke situatie geven veel oudere kunste-naars zelf aan nog volop productief te zijn en zelfs nog nieuwe taken op zich te willen nemen. Er valt een bloemlezing samen te stellen van uitspraken van oudere kunstenaars over hun wens om hun artistieke praktijk voort te zetten. Toen Armando (1929) zich op eenentachtigja-rige leeftijd voor het eerst waagde aan het beschilderen van keramiek zei hij: 'Waarom niet? (...) Wat moet ik anders doen? Naar buiten gaan zitten kijken?'<sup>49</sup> Ook Co Westerik (1924) is nog hele dagen in zijn atelier te vinden: 'Het najagen van het beeld: dat houdt me op de been.'<sup>50</sup> Net zo zei tekenaar Peter van Straaten (1935-2016): 'En doorwerken hè. Dat houdt jong. Tot ik doodga zal ik blijven tekenen. Natuurlijk; wat zou ik anders moeten? Dan zit ik de hele dag te puzzelen. Alsjeblieft zeg.'<sup>51</sup> Het is duidelijk dat voor al deze kunstenaars de artistieke prak-tijk letterlijk levenswerk is. Joep van Lieshout (1963) was in een inter-view met *De Volkskrant* misschien wel het steltigt: 'Misschien is dit het beste scenario: dat ik de tijdsklok op 85 zet. En dat ik vanaf die leeftijd elk jaar op mijn verjaardag aangeef of ik het allemaal nog doorheb en of ik nog wil doorgaan. En dat ik anders de stekker eruit trek. Zo'n tijd-klok die automatisch in werking treedt, tenzij je 'm op snooze zet.'<sup>52</sup>

Verschillende kunstenaars geven aan dat zelfs fysieke tegenslag of beperking hen niet van het werken kan weerhouden. Schilder Leo Schatz (1918-2014) zei op zijn vijffennegentigste: 'Ik schilder en teken nog elke dag. Het lichaam is wel oud, maar ik voel nog zoveel vitaliteit.'<sup>53</sup> En nadat zijn rechterhand verlamd raakte door een infarct, zei kunstenaar Aat Veldhoen (1934): 'Maar ik begon al in het ziekenhuisbed met mijn linkerhand te tekenen. Ik kon er eerder mee tekenen dan schrijven.'<sup>54</sup>

Anderen spreken uit dat er nog zoveel te leren en te ontdekken valt. Loes van der Horst (1919-2012) zei in een interview in 1995 (toen was ze vijfenzeventig jaar): 'Tot op hoge leeftijd blijft veel mogelijk. Zolang je maar leest, geboeid en onbevangen bent, ervaringen uitwisselt (...)'<sup>55</sup> En schilder JCJ Vanderheyden (1928-2012): 'De leeftijd van zeventig zegt me niets. (...) De toekomst durf ik niet te claimen, maar ik ver-wacht niet dat mijn nieuwsgierigheid ooit zal verdwijnen. En dat mijn onderzoek naar de waarneming zal stoppen.'<sup>56</sup> Ger van Elk (1941-2014) antwoordde op de vraag hoe het is om ouder te worden: '(...) ik heb nu wel het gevoel dat ik wat meer nadenk. Ik vind het tijd de diepte in te gaan. Nu, op latere leeftijd, begin ik een beetje te begrijpen hoe de vork in de steel zit.'<sup>57</sup>

En soms dienen zich nieuwe kansen en mogelijkheden aan. Fotografe Ata Kandó (1913) vertelde in een interview in 2007: 'Ik krijg nu ineens e-mails van mensen uit New York die mijn werk willen exposeren.'<sup>58</sup>

49  
Evelien van Veen, 'Oude mees-ter', *Volkskrant* magazine, 27 november 2010, p. 32.

50  
Merlijn Kerkhof, 'De dagelijkse tred beïnvloeden', *Trouw*, 23 maart 2012 (de Verdieping), p. 4-5.

51  
Saskia van Loenen, 'Naarmate je ouder wordt, word je on-zekerder', *NRC Handelsblad*, 8 november 2012 (Cultureel Supplement), p. 7.

52  
Cornald Maas, 'Meneer Pastoor' (interview met Joep van Lieshout), *De Volkskrant*, 15 januari 2015, p. V17.

53  
Henny de Lange, 'Ik wil heel graag blijven leven', *Trouw*, 3 december 2012 (de Verdieping), pp. 2-3.

54  
Jos Bloemkolk, 'Aat Veldhoen schildert dóór, als het moet met zijn mond', *Het Parool*, 8 juni 2011 (PS), pp. 8-9.

55  
Cornald Maas, 'Zo zwak ben ik niet', *De Volkskrant*, 21 april 1995 (Kunst & Cultuur) p. 2.

56  
Cornald Maas, 'Ik ben mezelf steeds één stap voor', *De Volkskrant*, 17 juli 1998 (Kunst & Cultuur) p. 19.

57  
Kees Keijer, 'Ik vind het tijd de diepte in te gaan', *Het Parool*, 19 september 2012 (PS), p. 8-9.

58  
Rosan Hollak, 'Ik wacht ge-woon af wat er gebeurt', *NRC Handelsblad*, 12 januari 2007 (Cultureel Supplement), p. 17.

59  
Gijsbert van Es, 'Je huis leegmaken voelt als: je hoofd opruimen', *NRC Handelsblad*, 31-1-2015, p. O&D12.

60  
Ben Haveman, 'De monnik en zijn engelbewaarder', in: *De Volkskrant (Vervolg)*, 6 mei 1995, p. 3.

61  
'Although these structures do not determine the creative process, they clarify how and why people are drawn to be artists, by what means they are selected, through what agents or agencies, the nature and trajectory of their career, what they create, and how they -sometimes- survive,' Zolberg, 1990, p. 135.

62  
Bevers, 1993, p. 251-253.

63  
Becker, 2008 [1982] p. 34-35.

64  
Ibid., p. 1.

Collega fotografe Map de Maar (1944) vertelt: 'Je kunt niet aan een nieuwe levensfase beginnen als je krampachtig vasthoudt aan je oude leven. Ik merk dat ik minder energie heb dan tien jaar geleden. Dus moet je kiezen: wat wil ik per se blijven doen? En wat kan ik maar beter laten om toe te komen aan wat ik écht belangrijk vind?'<sup>59</sup> En twintig jaar geleden vond Jan Dibbets (1941) al:

'Ik heb op m'n 54-ste niet het idee dat de tijd me op de hielen zit. Ouder worden vind ik heerlijk. Ik zou geen jaar willen overdoen, wel een paar jaar willen uitgummen. Ik geloof niet dat ik het erg zou vinden als ik hoorde dat ik morgen doodging. Dat heeft met dit vak te maken. Door dit vak raak je gelouterd, dat meen ik echt. Je bent altijd alleen. Aangezien je bezig bent met iets dat niet bestaat, krijg je steeds minder schrik voor iets dat niet bestaat: de toekomst, of wat dan ook.'<sup>60</sup>

Uit al deze uitspraken spreekt een sterke wens en motivatie om het kunstenaarschap voort te zetten, ook wanneer de leeftijd toeneemt en de omstandigheden moeilijker worden. Puzzelen en naar buiten kijken zijn geen optie. Natuurlijk kunnen individuele uitspraken niet als vanzelf veralgemeniseerd worden en zo gelding krijgen voor een hele beroepsgroep. Maar de uitspraken zijn in zoverre representatief dat ze stuk voor stuk bijdragen aan een positieve beeldvorming van de kunstenaar op leeftijd en daarmee tegenwicht bieden aan de gesigna-leerde problematiek van 'oudere kunstenaars in de knel'. Kunstenaars die eerder in hun loopbaan geheel of gedeeltelijk stoppen met hun actieve kunstenaarschap doen dat over het algemeen eerder vanwege een veranderende gezinssituatie (Halbertsma e.a., 1998) of vanwege hun inkomenspositie (Abbing, 2002; Rengers, 2002). Maar zelfs dan worden dikwijls nog allerlei creatieve oplossingen gezocht (Tonkens, 1997). Het gevorderde kunstenaarschap wordt een problematisch en een interessant gebied, waarbij vooral de vraag centraal staat hoe de kunstenaars ook op latere leeftijd hun beroep uitoefenen en zich daarin blijven ontwikkelen.

Wie binnen de levensloop afzonderlijke fases onderscheidt, zal vooral het hechte verband ertussen herkennen. De periode van de jeugd kan betekenis krijgen door het vervolg in volwassenheid en een late fase kan de vruchten dragen van wat in jongere jaren is ontwikkeld. Ook in het kunstenaarschap zijn vroege jaren en latere periodes nauw met elkaar verbonden. De indeling van het hedendaagse kunstenaarschap naar verschillende levensfasen is direct gerelateerd aan het institu-tionele kader van de beroepspraktijk zoals opleiding, kunstbeleid en kunstbemiddeling. De kunstenaar oefent zijn vak immers uit binnen een infrastructuur van mogelijkheden en voorzieningen, relaties en contacten<sup>61</sup> (Zolberg, 1990; Gielen, 2003; Becker, 2008). De kunst-wereld als sociologische categorie legt de nadruk niet zozeer op het kunstproduct, maar op de dynamiek en samenhang tussen productie, distributie en participatie.<sup>62</sup> De Amerikaanse socioloog Howard Becker spreekt over 'an art world as an established network of cooperative links between participants.'<sup>63</sup> Becker benadrukt de complexiteit van deze 'cooperative networks' waarbinnen de kunst functioneert.<sup>64</sup>



Binnen de institutionele context worden doelgroepen dikwijls naar leeftijd onderscheiden. Voorbeelden zijn toelatingen, selecties, opdrachten, stipendia of prijzen. Vaak worden leeftijdsgrenzen gesteld of grenzen aan het moment van afstuderen of van het verlaten van een opleiding. Grosso modo tekent zich de indeling af: studenten, beginnende – jonge – kunstenaars en gevorderde – oudere – kunstenaars. De grens tussen studenten en jonge kunstenaars is in de praktijk variabel waardoor deze categorieën vaak in elkaar over gaan. De grens tussen beginnende en gevorderde kunstenaars wordt vooral gevormd door verschillende regelingen en voorzieningen voor jonge kunstenaars waarbij een bovengrens van vijfendertig of veertig jaar wordt gehanteerd.<sup>65</sup> Boven deze leeftijd vallen kunstenaars dus buiten de categorie jong talent en komen daarmee als vanzelf terecht in de groep gevorderd of ouder.

De consequenties van deze leeftijdsindeling voor de artistieke loopbaan zijn divers. Praktisch gezien maakt de leeftijdsgrens dat kunstenaars van boven de 40 niet meer in aanmerking komen voor de regelingen die voor jongeren gelden.<sup>66</sup> Uitzonderingen zijn kunstenaars die op latere leeftijd hun opleiding volgen en voor wie soms het criterium van 'een bepaalde termijn na het afstuderen' nog enig soelaas biedt.<sup>67</sup> Maar over het algemeen vallen voor gevorderde kunstenaars de mogelijkheden van een aantal regelingen af. Omdat het gevolg van prijzen en stipendia vaak ook een publicitair of commercieel voordeel is<sup>68</sup>, kan het een dubbel verlies betekenen als men hiervoor niet meer in aanmerking komt. Opgemerkt moet worden dat sommige oudere kunstenaars op jongere leeftijd wél de geboden mogelijkheden hebben kunnen benutten, maar dat dit zeker niet voor iedereen geldt. Overigens staan er tegenover het wegvallen van voorzieningen e.d. ook weer nieuwe mogelijkheden die juist wel voor oudere kunstenaars zijn bedoeld zoals oeuvrepreizen en overzichtstentoonstellingen. Maar het onderscheid tussen jongere en oudere kunstenaars gaat verder dan het in aanmerking komen voor bepaalde subsidies en/of prijzen. Het suggereert een verschil in kwaliteit en actualiteit van het werk. Alsof interessante ontwikkelingen zich voornamelijk bij jonge kunstenaars voordoen en het werk van gevorderde kunstenaars er wat dit betreft minder toe doet.

<sup>65</sup> Bijvoorbeeld: De Prix de Rome (de oudste en belangrijkste prijs in Nederland voor beeldend kunstenaars) kent een leeftijdsgrens van 40 jaar en de Koninklijke Prijs voor Vrije Schilderkunst ('bedoeld om jonge, talentvolle in Nederland werkzame schilders aan te moedigen in hun werk als kunstenaar') hanteert een grens van 35 jaar. Het Mondriaan Fonds verstrekt een 'Werkbijdrage Jong Talent (...) bedoeld voor veelbelovende beeldend kunstenaars tot uiterlijk vier jaar na hun opleiding.' De Rijksakademie van beeldende kunsten 'selecteert uitzonderlijk getalenteerde kunstenaars' met een gemiddelde leeftijd bij aanmelding van 30 jaar. De Ateliers ('voor jonge kunstenaars die aan het begin staan van hun artistieke ontwikkeling') hanteert geen strikte leeftijdsgrens, maar de voorkeur gaat uit naar kandidaten jonger dan dertig.' (Citaten van de websites, LD)

<sup>66</sup> Een enkeling spreekt in dit verband zelfs over 'leeftijdscriminatie in de kunstwereld': Van den Borne, 2010, p. 143.

<sup>67</sup> Kunstenaar Marrigje (Map) de Maar (1944), die pas op latere leeftijd een kunstopleiding volgde, vertelt over een prijs die zij met haar fotografie won: "Soms hanteert men hierbij een leeftijdscriterium, vaak 'jonger dan 35 jaar.' Voor een aantal competities geldt echter de regel, dat je tot 5 jaar na je afstuderen mee mag doen. Maar het is me wel een keer overkomen dat bij het ontvangen van een prijs me werd gevraagd of de prijs voor mijn dochter was bedoeld." Bron: Evaline Losse, 7 mei 2011. Zie: <[http://archieff.motleysalon.com/Archief/Blog/MotleyXL/Kunst\\_kent\\_geen\\_leeftijd/](http://archieff.motleysalon.com/Archief/Blog/MotleyXL/Kunst_kent_geen_leeftijd/)>

<sup>68</sup> Hier geldt de 'winner-takes-all' theorie van R.H. Frank en P.J. Cook (Abbing, 2002, pp. 107-110 en Rengers, 2002, p. 13-14).

<sup>69</sup> 'De Piles (...) developed Baldinucci's definition of individual style and mannered style (maniera and ammanierato) by mapping out three stages that applied to all artists: the first style of youth, where artists follow their masters; the second style of maturity, where they become truly themselves; and the third style of old age, when they become mannered or caricatures of themselves.' Sohm, 2007, p. 8.

<sup>70</sup> 'Like old age, old artists have a history. It started with sixteenth-century biographies, predominantly Le vite de' più eccellenti pittori scultori e architettori (Florence, 1550 and 1568). Giorgio Vasari, like the biographical tradition he spawned, described aging artists most often in Aristotelian terms of physical and psychological deficits: failing eyesight, uncontrollable hands, melancholic solitude, various phobias, and bitter nostalgia.' Sohm, 2007, p. 7.

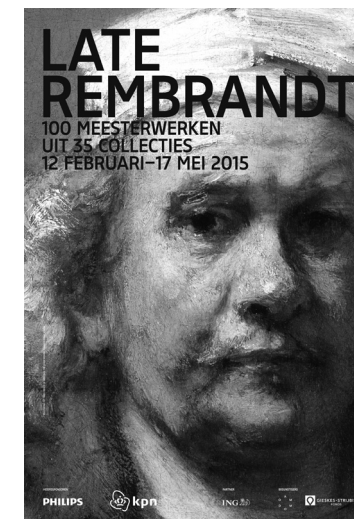
<sup>71</sup> '(...) die Entfaltung eines Personalstiles auf der Stufe des Alters' dankzij een 'Zuwachs und Reichtum innerer Erfahrungen'. Von Einem, 1973, p. 88.

<sup>72</sup> Met name t.a.v. Rembrandt werkt het begrip 'Altersstil' nog altijd door; zo vermeldde de aankondiging voor de tentoonstelling *Rembrandt: de laatste jaren* (Rijksmuseum Amsterdam, 2015) 'een ongekende diepgang', 'een geheel eigen, doorleefde en vrije stijl' en een 'nadenkende, onderzoekende Rembrandt'. Bron: <[www.rijksmuseum.nl/nl/pers/persberichten/rijksmuseum-toont-overzicht-rembrandt-de-laatste-jaren](http://www.rijksmuseum.nl/nl/pers/persberichten/rijksmuseum-toont-overzicht-rembrandt-de-laatste-jaren)>

## I-6.

## 'ALTERSSTIL'

Wanneer leeftijd en kunstenaarschap met elkaar in verband worden gebracht, betreft het meestal de vraag naar de ontwikkeling van creativiteit en naar het hoogtepunt van de artistieke prestatie. 'Jong geleerd, oud gedaan' lijkt hierbij niet altijd een vanzelfsprekendheid. Er bestaan verschillende inzichten met betrekking tot het verloop van de creatieve ontwikkeling van de beeldend kunstenaar. De oorsprong van het idee van een gefaseerde artistieke ontwikkeling gaat, zoals Philip Sohm aangeeft, terug op Roger de Piles' verhandeling *Abrégé de la vie des peintres* (Parijs 1699). De Piles' stadia in de ontwikkeling van een 'individuele stijl' volgen het natuurlijke verloop van groei, bloei en verval. De eerste fase is die van de jeugd waarin een kunstenaar het voorbeeld van zijn leermeester volgt. In de tweede fase is er een artistieke volwassenheid waarin de kunstenaar waarlijk zichzelf is. En de derde fase is die van de ouderdom waarin de eigen stijl gemaniëreed raakt.<sup>69</sup> Voordien werden deze stadia wel op individuele kunstenaars van toepassing geacht, maar nog zonder dat er een algemeen geldend principe in werd gezien.<sup>70</sup> Maar ten aanzien van de fases van artistieke ontwikkeling worden er ook andere concepten gehanteerd: tegenover de idee van groei en rijping met de jaren, staat de gedachte van een creativiteitscurve die juist op jonge leeftijd piekt en vervolgens afneemt. Met betrekking tot de late ontwikkeling is vooral het begrip 'Altersstil' (of 'Spätstil') interessant (Von Einem, 1973). 'Altersstil' wordt begrepen als een tot volle rijpheid gekomen persoonlijke stijl op basis van over de jaren toegenomen ervaring en inzicht.<sup>71</sup> Vanaf het begin van de twintigste eeuw is dit begrip dikwijls gehanteerd bij beschouwingen van het (late) werk van erkende 'grote meesters' als Donatello, Michelangelo, Titiaan en Rembrandt (Simmel, 1916; Brinckmann, 1925).<sup>72</sup>



Tentoonstellingsaffiche Rijksmuseum, 70 x 50 cm. Op het affiche: Rembrandt, Zelfportret met twee cirkels (detail), 1665-1669. Ontwerp: Irma Boom.



Toch is het begrip ‘Altersstil’ bepaald niet onomstreden omdat het voorbij gaat aan alle mogelijke voorbeelden van haar tegendeel.<sup>73</sup> Vooral ten aanzien van de moderne kunst lijkt het begrip moeilijk toepasbaar:

‘Met de nadruk die is komen te liggen op originaliteit en vernieuwing, is ook de reputatie van kunstenaars sterk verbonden met de bijdrage die zij hebben geleverd aan de formering van nieuwe stromingen, meestal op betrekkelijk jonge leeftijd. Dat zij daarna tot een verdergaande verdieping en intensivering van een persoonlijke stijl zijn gekomen, wordt in sommige gevallen graag erkend: dat de Altersstil van Cézanne, Monet, Matisse, Beckmann en Mondriaan tevens een hoogtepunt vormt in hun oeuvre, is nauwelijks omstreden. Daar staan talloze voorbeelden tegenover van grote kunstenaars die naar algemeen gevoelen in hun latere werk niet meer hun oude niveau hebben gehaald: Chagall, Kandinsky, Dix, Kirchner, De Chirico, Magritte, Dali. De lijst is nog met vele namen uit te breiden.’<sup>74</sup>

In de andere visie op de creatieve ontwikkeling ligt het hoogtepunt van presteren juist in de levensjaren tussen dertig en veertig (Lehman, 1953). Psycholoog Harvey C. Lehman verrichtte zijn onderzoek naar de relatie van leeftijd en bijzondere prestaties door de analyse van kwantitatieve gegevens; het onderscheiden van meesterwerken op basis van tellingen van literatuurvermelding en een statistische vergelijking van leeftijd en prestatie.<sup>75</sup> Aan de hand van een ‘Composite List of Master Paintings’ kwam Lehman vervolgens tot de conclusie dat de beste schilderijen meestal gemaakt zijn door kunstenaars in de leeftijd van vijfendertig tot negenendertig jaar.<sup>76</sup> Hoewel het onderzoek van Lehman in zijn tijd absoluut nieuw was, is het naar huidige maatstaven vooral naïef en onvolkomen. Hij baseert zijn onderzoek naar ‘men of genius’ voornamelijk op zeer beperkte en subjectieve waardeningen van ‘meesterwerken’. Door vermeldingen in catalogi te tellen inventariseert hij de meest genoemde kunstwerken en interpreteert deze vervolgens als hoogtepunten van creativiteit. Zo beperkt als zijn inventarisatie is, zo opmerkelijk zijn ook zijn verklaringen. Als mogelijke oorzaken van afnemende creativiteit op latere leeftijd noemt hij onder meer: ‘psychoses’, ‘destructive criticism’, ‘narcotics’ of, nog erger, ‘unhappy marriages and maladjustment in the sex life.’<sup>77</sup>

Terwijl de ‘Altersstil’ zich nog beriep op inzicht (‘Der Kunsthistoriker (...) wird ganz und gar Betrachtender bleiben’<sup>78</sup>), wilde Lehman zijn onderzoek vooral baseren op kwantitatieve gegevens (‘to assemble the very best basic data on the topic of age and achievement’<sup>79</sup>). Beide benaderingen veronderstelden een fasering van de artistieke loopbaan gemeten naar kwaliteit en prestatie. In dit opzicht sloten ze aan bij de lange traditie van de levenscyclus; de gedachte dat de levensgang te verdelen is in verschillende stadia van groei, bloei en verval. Eeuwenlang was deze levensgang weergegeven in het beeld van een levenswiel of een levenstrap (cat. tent. Die Lebenstreppe, 1983; Sears, 1986; Hazelzet, 1994; Janssen, 2007).

<sup>73</sup> ‘De generaliseerbaarheid van kenmerken tot een *Altersstil* lijkt me dubieus; het kost weinig moeite om allerlei uitzonderingen op de regel te bedenken.’ Blotkamp, 1996, p. 14.

<sup>74</sup> Ibid., pp. 14-15.

<sup>75</sup> ‘(...) the relationship between chronological age and outstanding performances’, Lehman, 1953, p. vii.

<sup>76</sup> Ibid., 1953, p. 75-77.

<sup>77</sup> Ibid., pp. 328-329.

<sup>78</sup> Brinckmann, 1925, p. 8.

<sup>79</sup> Lehman, 1953, p. viii.

<sup>80</sup> Cat. tent. *3 leeftijden*, 1960, z.p.

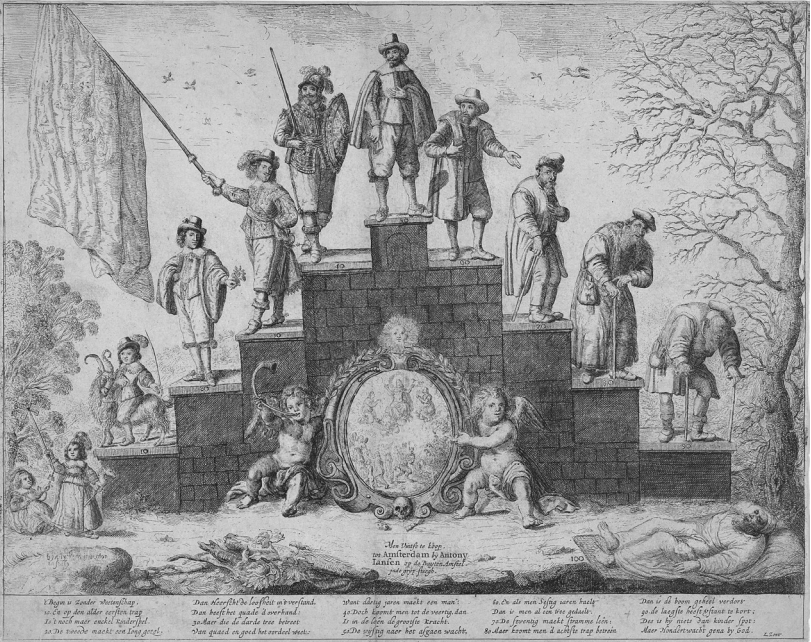
<sup>81</sup> H.L.C. Jaffé, ‘De drie fasen der artistieke creativiteit’ in: *Museumjournaal*, juni 1960 (serie 6 no 1, pp. 10-14), p. 13.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Munsterberg, 1983, p. 1.

<sup>84</sup> Lindauer, 2003, p. vii.

<sup>85</sup> Sohm, 2007, p. 14.



Jan Barentsz. Muyskens, *Trap des Levens*, ets en gravure, 40 x 60 cm, 1637 – 1648. Rijksmuseum Amsterdam.

In 1960 schreef Hans Jaffé bij de tentoonstelling *3 leeftijden* in het Stedelijk Museum Amsterdam:

‘In het leven van scheppende kunstenaars, van creatieve mensen, moet dan ook het werk zelf het karakter vertonen van de verschillende levensfasen: er moet dus verschil bestaan tussen het werk van de jeugd, het werk van de volle kracht van het leven, en het werk van de ouderdom.’<sup>80</sup>

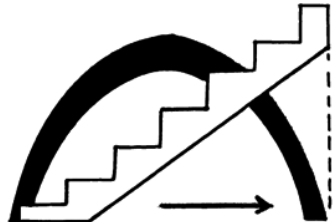
En in de ‘late werken’, aldus Jaffé, ‘is heel de ervaring van een kunstenaarsleven samengevat.’<sup>81</sup> Jaffé combineerde hiermee in feite de ‘Altersstil’ met de levenscyclus. De late, derde, levensfase is volgens hem ‘haast altijd visionair: zij voerspelt een ontwikkeling, die pas later verwerkelijk zal worden, zij tekent er bij voorbaat de omtrek van op.’<sup>82</sup>

De relatie tussen kunstenaarschap en ouder worden is pas tamelijk recent onderwerp van onderzoek geworden. Nog in 1983 stelde Hugo Munsterberg dat er weinig aandacht is besteed aan de vraag betreffende creativiteit op latere leeftijd.<sup>83</sup> En ook Martin S. Lindauer noemt dit een veronachtzaamd onderwerp.<sup>84</sup> Zelfs in 2007 merkt Philip Sohm nog op: ‘What makes old age so compelling as a field of enquiry in art history is its openness. The vista is uncluttered by thickets of scholarship, much like gender studies in the 1960s.’<sup>85</sup> De vergelijking die Sohm hier maakt, lezen we ook bij Arie-Jan Gelderblom:

‘De geschiedenis van het ouderdomsonderzoek in de humaniora is vergelijkbaar met de ontwikkeling van emancipatoire paradigma’s als vrouwenstudies, homostudies en etnische studies.

Eerst was er heel lang niets, totdat in de jaren '60 van deze [20<sup>ste</sup>, LD] eeuw het besef daagde dat generaliserende interpretaties van de cultuur in de vormoming van onpartijdigheid veelal een vooringenomen (jeugdig, masculien, blank, eurocentrisch, heteroseksueel) standpunt vertegenwoordigden. Om dat te veranderen moest het zoeklicht op nieuwe objecten worden gericht.<sup>86</sup>

Tot de belangrijkste vroege beschouwingen van kunst en ouderdom behoren de artikelen van Kenneth Clark (1972) en Rudolf Arnheim (1978). Net als Jaffé zag ook Clark visionaire kwaliteiten in de werken van sommige oude meesters: 'often finding in them some anticipation of the tastes and feelings of the present day'.<sup>87</sup> Psycholoog Rudolf Arnheim onderscheidde twee ontwikkelingen in een mensenleven; enerzijds een biologisch concept van groei en verval, anderzijds een proces van toenemend inzicht. In schematische weergave (*Arch of the Human Seasons*) zien we dan dat 'the symmetry of the biological arch is overlaid by a flight of steps leading from the limitations of the child to the high world view of those who have lived long and have seen it all'.<sup>88</sup>



Rudolf Arnheim, Arch of the Human Seasons, Michigan quarterly review, Vol. 17, No. 2 (Spring 1978), p. 148.

De gerichtheid op het unieke meesterwerk (de 'outstanding performance' of 'notable achievement' waar Lehman naar zocht) heeft plaats gemaakt voor een grotere aandacht voor het artistieke proces. Verandering en vernieuwing worden gezien als - mogelijke - uitkomsten van een artistieke praktijk die zich blijft ontwikkelen. Dit proces heeft een belangrijke plaats in het leven van de kunstenaar en daarom moet de artistieke praktijk mede in relatie tot zijn levensloop en levensfasen beschouwd worden.<sup>89</sup> Hiermee wordt uiteindelijk ook het oeuvre gerelateerd aan de levensloop van de kunstenaar en aan de achtergronden en omstandigheden van de artistieke praktijk.<sup>90</sup> Het werkproces van de kunstenaar kan niet goed begrepen worden zonder notie te nemen van zijn of haar levensloop en persoonlijke ontwikkeling. Het is in deze zin dat Robert Berlind opmerkte:

'To consider artmaking in terms of life process is from the outset to allow for questions not common in our critical discourse. They are the sort of questions that might be most profitably addressed to those who have been at it, artmaking that is, the longest.'<sup>91</sup>

Berlind geeft hier duidelijk aan dat het volgens hem belangrijk is om de kunstenaar zelf te horen over loopbaan en levensloop. En juist waar het om oudere kunstenaars gaat, betreft dat hun rijkdom aan ervaring en de bijzondere betekenis van hun prestaties in hun leven en werk.<sup>92</sup>

<sup>86</sup>  
Arie-Jan Gelderblom, 'Oud en Lelijk, Twee categorieën in de marge van het culturele discours' in: Hendrix & Schenkeveld-van der Dussen (red.), 1996, p. 2.

<sup>87</sup>  
Clark, 1972, pp. 79-80.

<sup>88</sup>  
Arnheim, 1978, p. 150.

<sup>89</sup>  
'(...) there is a connection between the nature of an artist's work and the path of that artist's creativity over the life cycle.' Galenson, 2006, p. 171.

<sup>90</sup>  
'Each of us can readily supply evidence of how it is that late works crown a lifetime of aesthetic endeavor. Rembrandt and Matisse, Bach and Wagner. But what of artistic lateness not as harmony and resolution but as intransigence, difficulty, and unresolved contradiction? What if age and ill health don't produce the serenity of "ripeness is all"?' Said, 2006, p. 7.

<sup>91</sup>  
Berlind, 1994, p. 20.

<sup>92</sup>  
'(...) the enormous range of good reasons for us to rethink the status of older artists, not as exemplars of some general theory of late artistic development, but because there is so much to be saved within and apart from their art. As during their earlier lives, their contributions are the fruits of what they have accomplished individually, as people and as artists. As we regard them, so are we likely to regard ourselves when our late years are upon us.' Berlind, 1994, p. 21.

<sup>93</sup>  
Nederlandse vertaling: *De Ouderdom*, Utrecht 1975. Zie ook: Arie-Jan Gelderblom, 'Oud en Lelijk. Twee categorieën in de marge van het culturele discours' in: Hendrix & Schenkeveld-van der Dussen (red.), 1996 en Lindauer, 2003, p. 4 (Lindauer dateert *La Vieillesse* foutief 1950 i.p.v. 1970).

<sup>94</sup>  
De Beauvoir, 1985, p. 306.

<sup>95</sup>  
Ibid., p. 303.

<sup>96</sup>  
Ibid., p. 304.

<sup>97</sup>  
De Beauvoir, 1985, p. 305.

<sup>98</sup>  
Ibid., p. 398.

I-7.

## OUDERDOMSSTUDIES EN KUNST

Een belangrijke impuls aan het onderzoek naar ouderdom is gegeven door de publicatie *La Vieillesse* van Simone de Beauvoir in 1970.<sup>93</sup> Dit boek was een brede cultuurfilosofische beschouwing over 'de laatste levensfase'. De ouderdom onthult, volgens De Beauvoir, 'onze dubbele eindigheid'; het besef dat de toekomst kort en de geschiedenis onontkoombaar uniek is.<sup>94</sup> Maar over schilders schrijft ze: 'De last van het verleden en de korte toekomst hindert schilders minder dan geleerden; hun werk bestaat uit een reeks afzonderlijke schilderijen - telkens staan ze voor een maagdelijk doek - het is een reeks beginpunten'.<sup>95</sup> Uitvoerig gaat de schrijfster in op het werk van Goya, wiens ouderdom zij 'een groei naar steeds groter volmaaktheid en bovendien een voortdurende vernieuwing' noemt.<sup>96</sup> 'Op tachtigjarige leeftijd tekende hij een grijsaard: zijn gezicht gaat schuil achter het wit van hoofd- en baardhaar en hij leunt op twee stokken; het onderschrift luidt: "Ik leer nog steeds". Goya spotte met zichzelf en met zijn honger naar vernieuwing'.<sup>97</sup> De uitspraak van Goya klinkt door in de aanbeveling van De Beauvoir om ook op hoge leeftijd actief te blijven, bijvoorbeeld met 'intellectueel, scheppend werk': 'Om te voorkomen dat de ouderdom een lachwekkende parodie wordt op ons voorgaande leven, bestaat maar één mogelijkheid, een doel blijven nastreven dat zin geeft aan ons leven (...)'.<sup>98</sup>

Goya's tekening vertoont opvallende gelijkenis met de ouderdom zoals uitgebeeld in de traditie van de levenstrap. De negentigjarige staat in wankel evenwicht op de laatste trede van de trap.



Francisco de Goya (1746-1828). Aun aprendo, zwart krijt op papier, 19 x 14,5 cm, 1825-1828. Museo Nacional del Prado, Madrid.



Jan Barentsz. Muyckens, Trap des Levens (detail), ets en gravure, 1637 - 1648. Rijksmuseum Amsterdam.



In 1983 verscheen Hugo Munsterbergs publicatie *The Crown of Life; Artistic Creativity in Old Age*. Hij bekritiseert het eerdere onderzoek van Lehman en diens bevindingen vanwege de beperkte hoeveelheid data waarop zijn onderzoek was gebaseerd.<sup>99</sup> Ook Munsterberg hanteert het begrip 'Altersstil' ('characterized by a transcendent quality and a reduction of forms to their very essence').<sup>100</sup> Volgens Munsterberg staat de waardering voor het werk van oudere kunstenaars onder druk doordat modieuze trends en veranderingen evenals het criterium van originaliteit tegenwoordig de omgang met en het succes van kunst bepalen.<sup>101</sup> Feitelijk refereert hij hiermee aan de institutionele context zoals die hier in het voorafgaande ook al ter sprake is gekomen.

Thomas Dormandy noemt in zijn studie over 'Great Artists in Old Age' de beperkingen van statistisch onderzoek en conclusies op basis van 'meesterwerken'; de selectie van deze werken getuigt vooral van een snel veranderende smaak en waardering.<sup>102</sup> Daarbij zijn ook de bepalingen van oud of ouder niet absoluut en kunnen deze per plaats en tijd verschillen.<sup>103</sup> Ten aanzien van eigentijdse kunstenaars geldt volgens hem het probleem van de beperkte distantie bij de inschatting van hun kwaliteit en kunsthistorisch belang.<sup>104</sup> Maar ondanks de door hem zelf genoemde kanttekeningen met betrekking tot de kwalificaties oud en meesterschap, richt Dormandy zich in zijn boek specifiek op 'Old Masters'. Hierbij soms een opmerkelijke logica volgend: 'The creativity of great artists in old age can clearly be assessed only in great artists who lived to be old.'<sup>105</sup> Hij stelt dat 'inner forces' ook bij hoge leeftijd een drang tot creëren kunnen veroorzaken.<sup>106</sup> Waar deze creatieve krachten nog tamelijk ongedefinieerd blijven, daar is Dormandy op een ander punt concreter; wie ouder wordt, heeft de gelegenheid gehad om meer te leren en om meer ervaring op te doen. In Goya's *Aun aprendo* meent Dormandy een echo van Michelangelo's uitspraak *Ancora imparo* te herkennen.<sup>107</sup> En, zo zegt hij; 'The never-ending process of learning may be no more than a fragment of the explanation of the late flowering of genius, but it is not a fragment to be ignored.'<sup>108</sup> Wat dit leren dan behelst, wordt helaas niet echt duidelijk gemaakt; het leerproces van de oudere kunstenaar is volgens hem volledig (en zelfs 'obsessief') gericht op wat van belang is voor de uitoefening van het vakmanschap.<sup>109</sup> Zo treedt Dormandy zijn onderwerp in vrij algemene termen tegemoet. Hij blijft daarbij, net als Lehman, keurig binnen de kaders (en canon) van erkende grote meesters en houdt de eigentijdse kunst angstvallig op afstand. Daarmee heeft hij een belangrijke bron voor het onderzoek naar gevorderd kunstenaarschap genegeerd.

Martin S. Lindauer hanteert het begrip creativiteit als de verbinding tussen het ouder worden en de kunst (Lindauer, 2003). Hij gaat uitgebreid in op het 'decline model' van Lehman en stelt daar andere benaderingen van creativiteit tegenover.<sup>110</sup> Een belangrijk verschil met eerdere onderzoeken ligt in het feit dat Lindauer juist wel eigentijdse kunstenaars wil betrekken. Voor hem vormen ze een belangrijke bron van 'first-hand' informatie. Tevens bepleit hij interdisciplinair onderzoek en relateert hij het onderwerp van ouderdom en creativiteit aan de huidige langere levensverwachting die ook voor kunstenaars geldt. Als gevolg hiervan hebben veel kunstenaars tegenwoordig

99  
Munsterberg, 1983, p. 6.

100  
Ibid., p. 7.

101  
'With our excessive preoccupation with originality, emphasizing rapidly changing fashions in which one vogue quickly succeeds another, interest almost inevitably focuses upon the latest trend in art, so that the older artist who has found his own style tends to go out of fashion and thus is neglected or underrated unless he has reached a position of extraordinary eminence.' Munsterberg, 1983, p. 205.

102  
Dormandy, 2000, p.6.

103  
'The meaning of the term has always been as elusive as the meaning of beautiful.' Dormandy, 2000, p. 8.

104  
'The late works of living or recently dead artists often arouse fierce controversy; and passing trends and private passions tend to be at their most distorting.' Dormandy, 2000, p. 8.

105  
Ibid., p 8.

106  
'No single term adequately describes these forces; but, for convenience, let them be called the "mainsprings of creation". Because they are not always easy to trace and are impossible to quantify, they tend to be neglected, even ignored. Yet, in the life of most long-lived artists, they have been more important than all the external circumstances put together.' Dormandy, 2000, p. 197.

107  
Ibid., p. 180 en p. 231.

108  
Ibid., p. 231.

109  
Ibid., p. 232.

110  
'The decline position has been challenged by contrary empirical research findings, examples of individuals whose creativity continued into old age, and counterarguments by scholars in the humanities, particularly art historians who write about late-life art. The critics do not deny that creativity often declines with age or even that it predominates in human development. But they insist that other views of the course of creativity need to be considered. This is especially true for aging artists and the art of old age.' Lindauer, 2003, p. 57.

111  
'Increases in creativity, furthermore, were fueled by a relatively small number of rather straightforward reasons. Prominent among them were increased knowledge, in case of quality, and having more time, with respect to quantity.' Lindauer, 2003, p. 133.

112  
Lindauer, 2003, p. 171.

113  
Ibid., p. 220-221.

114  
Ibid., p. 287.

115  
'Recognizing the differences between the experimental and conceptual approaches provides the basis for systematic predictions concerning the relationship between age and artistic innovation.' Galenson, 2006, p. 15.

116  
'For the question of how the quality of artists' work varies with age can be restated as the question of why different artists have innovated at different ages.' Galenson, 2006, p. 3.

117  
'Few important modern painters have been self-taught, for at a formative stage of their careers most have studied, formally or informally, with successful older artists, who not only provided them with technical instruction and advice, but also inspired and encouraged them.' Galenson, 2006, p. 18.

118  
'A number of modern artists have understood that there is a connection between the nature of an artist's work and the path of that artist's creativity over the life cycle. (...) In spite of these major artists' analyses, however, scholars in the humanities have not used the distinction between experimental and conceptual artists to explain differences in the life cycles of individuals, or as a tool in understanding the developments of specific arts - painting, fiction, or poetry - over time.' Galenson, 2006, p. 171.

119  
Galenson, 2006, p. 186.

meer kennis én meer tijd beschikbaar voor hun werk.<sup>111</sup> Lindauer gaat vervolgens uitvoerig in op de 'old-age style' en concludeert dat er zich, vanwege gebrek aan consensus over dit begrip, methodologische problemen voordoen bij verder onderzoek; 'With which artists, what works, and how many descriptors should research begin?'<sup>112</sup> Toch acht Lindauer een begrip van de 'old-age style' van belang voor inzicht in de mogelijkheden van creativiteit op late leeftijd<sup>113</sup> en ziet hij kunst en kunstenaars als overtuigende voorbeelden van 'late-life potential'.<sup>114</sup>

De Amerikaanse econoom David Galenson onderscheidt twee cycli van artistieke creativiteit: de meer radicale en plotselinge 'conceptual innovation' en de zich over langere tijd ontwikkelende 'experimental innovation' (Galenson, 2006). De eerste vernieuwing komt onverwacht, is revolutionair en doet zich bijna altijd op jonge leeftijd voor. De tweede ontwikkeling komt voort uit langlopend onderzoek en experiment en manifesteert zich meestal op latere leeftijd. Door een experimentele en een conceptuele werkwijze van de kunstenaars van elkaar te onderscheiden, meent Galenson tot een beter begrip te kunnen komen van de relatie tussen leeftijd en artistieke vernieuwing.<sup>115</sup> Verschillen in de prestaties van een kunstenaar en van de kwaliteit van diens werk, beschouwt hij vooral in het licht van verschillen in het proces van ontwikkeling en vernieuwing.<sup>116</sup> Galenson toont zich vooral geïnteresseerd in het creatieve proces en de omstandigheden waaronder dit plaatsvindt en vruchtbaar kan zijn. Aan de basis van dit proces liggen scholing en studie. Slechts weinig kunstenaars zijn autodidact en voor de meesten zijn de lessen en de inspiratie van oudere kunstenaars bepalend geweest voor hun loopbaan.<sup>117</sup> Galenson erkent dat een aantal kunstenaars ook zelf heeft aangegeven dat de aard van het werk verband houdt met het traject van de carrière, maar hij betreurt het dat hier verder geen onderzoek naar gedaan is.<sup>118</sup> Volgens hem is dit een dubbel gemis: 'For recognizing the difference between experimental and conceptual creativity can serve to give us a better understanding not only of how we think, but also of how we learn.'<sup>119</sup>

I-8.

KUNSTONDERWIJS

Het denken over het kunstenaarschap op latere leeftijd ('Artmaking in terms of life process'), leidt tot nieuwe vragen over de beroepsuitoefening (Berlind, 1994). Nu er geen sprake meer is van een 'conditionering van het kunstenaarschap door een standaard van techniek en vakmanschap'<sup>120</sup> kan men zich afvragen hoe de kunstenaars de taken die zij zich stellen tot uitvoering brengen. Kunst maken is een veelzijdige activiteit<sup>121</sup> en de realisatie van een kunstwerk vereist specifieke handelingen en inspanningen.<sup>122</sup> Welke kennis en vaardigheden staan de kunstenaar hierbij ten dienste en welke relevante ervaring en expertise heeft de kunstenaar gedurende zijn loopbaan opgebouwd? Van Winkel ziet de professionele expertise als een onderdeel van het 'kunstenaars-DNA' en als element van diens autonomie: '(...) het je langzaam eigen maken van een coherent corpus van kennis, technieken en methoden.'<sup>123</sup> Maar juist de autonomie van de kunst heeft ervoor gezorgd dat 'leerprocessen in de kunst een heel problematisch onderwerp [zijn] geworden.'<sup>124</sup> Volgens Johan Heilbron is de beeldende kunst, na de historische stadia van ambachtelijke praktijk en academische kunstbeoefening, in de negentiende eeuw in het stadium van autonome kunstproductie gekomen. En ook 'de hedendaagse kunstwereld wordt gedomineerd door autonome kunst.'<sup>125</sup> Heilbron zegt hierover:

- 'Zowel ambachtelijke als academische criteria verloren hun artistieke geldigheid, en maakten plaats voor 'oorspronkelijkheid' en 'vernieuwing' als enige constante en enig criterium. De doorbraak van de autonome kunst riep daarmee twee vragen op:
- hoe kunnen jonge kunstenaars zich nog voorbereiden op een praktijk waarvoor geen gedeelde standaarden meer bestaan?
  - wat kunnen gevestigde kunstenaars onder dergelijke omstandigheden nog overdragen aan aankomende kunstenaars?'<sup>126</sup>

Uiteindelijk komt het er volgens Heilbron op neer dat 'In de moderne kunst (...) alles te leren [valt] behalve de essentie.'<sup>127</sup> Heilbron maakt echter niet duidelijk wat deze essentie zou moeten zijn. Feitelijk schiet hij met zijn redenering in zijn eigen voet. Hij stelt dat er in de kunst geen regels en standaarden meer zijn en dat er daardoor niets meer onderwezen kan worden. Maar juist het ontbreken van regels en standaarden is wat onderwezen kan worden. De essentie van het moderne kunstbegrip ligt in de ruimte die geboden wordt door het wegvallen van vaste criteria en normen. Hierdoor is een kunstbegrip ontstaan dat als een levenslang leerproces beschouwd kan worden: een proces van een voortgaande verkenning en ontplooiing van mogelijkheden. Het is in deze zin dat Dormandy over 'the never-ending process of learning' sprak. En Goya over *Aun Aprendo*.

<sup>120</sup> Van Winkel, 2007, p. 9.

<sup>121</sup> Becker, 2008 [1982], pp. 2-6.

<sup>122</sup> 'Most artistic ideas take some physical form: a film, a painting or sculpture, a book, a dance, a *something* which can be seen, heard, held. Even conceptual art, which purports to consist solely of ideas, takes the form of a typescript, a talk, photographs, or some combination of those.' Becker, 2008, p. 3.

<sup>123</sup> Camiel van Winkel, 'Enkele notities over de autonomie van de kunst' in: Corsten e.a., 2013, pp. 137-147, p. 144.

<sup>124</sup> Johan Heilbron, 'Leerprocessen in de beeldende kunst' in: Bevers e.a., 1993, pp. 102-118, p. 102.

<sup>125</sup> Ibid., p. 104.

<sup>126</sup> Ibid., p. 105.

<sup>127</sup> Ibid.

<sup>128</sup> 'Historically, specific institutions, such as academies have played an important role in setting the conditions of art making.' Zolberg, 1990, p. 175.

<sup>129</sup> 'The central idea underlying the foundation of most academies was to develop the talents of a young artist (and his knowledge in many fields) within an institution enjoying general esteem and preferably under the patronage of some important person.' Boschloo e.a., 1989, p. 11.

<sup>130</sup> Zolberg, 1990, p. 177.

<sup>131</sup> 'The art schools best suited to the current world -and, no doubt, the best schools- are those that deliberately underscore that they consider themselves part of the *art-world* establishment.' Madoff, 2009, p. 17.

<sup>132</sup> Jarvis, 2001, p. 186. Deze definitie heeft Jarvis later bijgesteld en uitgewerkt: 'I now regard human learning as the combination of processes whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses): experiences a social situation, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the person's individual biography resulting in a changed (or more experienced) person.' Jarvis, 2006, p. 13.

Dat het leerproces van de kunstenaar over het algemeen wordt gerelateerd aan de kunstopleiding is niet verwonderlijk. De rol van de kunstacademie en van het kunstonderwijs is, historisch gezien, immers erg groot<sup>128</sup> (Martis e.a., 1980; Boschloo e.a., 1989). Behalve dat de opleiding van grote betekenis was (en nog altijd is) voor de individuele, jonge, kunstenaar<sup>129</sup>, had het opleidingsinstituut ook een aanzienlijke macht en invloed binnen de kunstwereld. Zo zegt Vera Zolberg over de 18e eeuwse Franse academie:

'As an administrative structure encompassing educational institutions, structures of competition, and rewards for talent, the French Academy became the major institution for commissioning art for public purposes, as well as making the reputations of artists so that they became sought after by private patrons.'<sup>130</sup>

Ondanks de vele aanpassingen en veranderingen die zich sindsdien in het kunstonderwijs (en in de culturele infrastructuur) hebben voorgedaan, heeft het nog altijd een prominente positie. Scholing, oefening en studie zijn geïstitutionaliseerd in een systeem van kunstonderwijs zoals dat aan veel kunstacademies wordt verzorgd. In de regel zijn het jonge mensen die dit onderwijs volgen en zich voorbereiden op een zelfstandig kunstenaarschap. De opleiding probeert hen te helpen zich op dit beroep kansrijk voor te bereiden, zich te bekwamen en een positie te verwerven. Feitelijk is het bewustzijn over de eigen rol binnen de kunstwereld voor het opleidingsinstituut alleen nog maar toegenomen en belangrijk geworden om zich te kunnen profileren en positioneren.<sup>131</sup> Maar door de nadruk die ligt of wordt gelegd op het leren binnen de academische opleiding, lijkt het leren buiten en na de opleiding aan de aandacht te ontsnappen. Peter Jarvis wil echter juist het belang van alle ervaringen in een voortgaand leerproces benadrukken:

'(...) learning might now be viewed as a process of constructing and transforming experience into knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and the senses. Learning is the process of internalizing all experiences individuals have in the external world and making them part of the individual.'<sup>132</sup>

Uitgaande van deze omschrijving is de – veronderstelde – scheiding tussen de periodes van studie en werk, en ook tussen de activiteit van het leren en de activiteit van het maken, een kunstmatige verdeling. Door de opleiding en de professionele praktijk als afzonderlijke fases van de loopbaan te beschouwen, ontstaat een beeld van het kunstenaarschap dat geen recht doet aan de continuïteit van het artistieke proces dat in essentie zowel een maakproces als een leerproces is. Vanwege de betekenis die ervaringen in de 'external world' hebben in dit proces, is de individualiteit van de kunstenaar beschouwd vanuit zijn sociale omgeving. Zowel het maken als het leren zullen in het vervolg van dit onderzoek dan ook als een sociaal proces worden opgevat. Dit leidt ook tot een kritisch begrip van bepaalde beeldvorming en topoi betreffende de (oudere) kunstenaar en diens carrière.

I-9.

## LEEROMGEVING

In dit onderzoek naar het leerproces van oudere kunstenaars wil ik hun ervaringen centraal stellen en deze relateren aan de geformuleerde onderzoeksvragen. Zo hoop ik een beter beeld en begrip te krijgen van de aard en de betekenis van het leren binnen de artistieke praktijk en van het proces van 'internalizing experiences' waar Peter Jarvis over sprak. Het kunstenaarschap wordt gewoonlijk gewaardeerd naar de resultaten van het werk, maar het achterliggende proces van het maken, oefenen, leren en onderzoeken blijft goeddeels buiten beeld.<sup>133</sup> Toch speelt het maken van een kunstwerk zich niet af in een isolement:

'All artistic work, like all human activity, involves the joint activity of a number, often a large number, of people. Through their cooperation, the art work we eventually see or hear comes to be and continues to be. The work always shows signs of that cooperation.'<sup>134</sup>

De kunstenaar is actief in een sociale constellatie en daarbinnen profileert hij zijn kunstenaarschap. Het opbouwen van een 'body of knowledge' is direct verbonden aan de biografie van de kunstenaar. Dat dit leerproces ook op latere leeftijd doorgaat, wordt steeds meer erkend en krijgt ook meer aandacht.<sup>135</sup> Door biografisch onderzoek te doen, is het mogelijk om de rol van het leren in de levensloop beter te begrijpen (Alheit 2009).

Dit biografisch onderzoek naar oudere beeldende kunstenaars wil een bijdrage leveren aan relevante leertheorieën, zoals omgekeerd deze theorieën mogelijk tot een beter begrip van het gevorderde kunstenaarschap en de artistieke praktijk kunnen leiden.<sup>136</sup> Het biografisch leren vindt plaats binnen, en in interactie met, een – sociale – leeromgeving.<sup>137</sup> Pascal Gielen heeft de 'biotoop' van kunstenaars in kaart gebracht en hij verdeelt de kunstenaarspraktijk in vier domeinen (Gielen, 2009; Gielen & De Bruyne, 2012). Deze zijn niet strikt gescheiden en kennen elk een interactie van theorie en praktijk. Het gaat om een particulier domein, een professioneel domein, het domein van de markt en het domein van de publieke ruimte.<sup>138</sup> Hij plaatst het kunstonderwijs in het professionele domein.<sup>139</sup>

Vanuit mijn onderzoeksvraag naar het leren van oudere beeldende kunstenaars richt ik mij met een narratief-biografisch onderzoek op gevorderde (45+) kunstenaars in Nederland. Ik wil kijken hoe theorieën van levenslang en levensbreed leren herkenbaar zijn in de artistieke praktijk. Ik hanteer hierbij de concepten 'lifelong learning' (Jarvis 2006, 2007, 2010) en 'biographical learning' (Alheit 2009). 'Situating learning' als een herkenbare leerstijl binnen een vakgebied vraagt eveneens de aandacht (Lave & Wenger, 1991; Chaiklin and Lave, 1996). Jean Lave en Etienne Wenger omschrijven 'situating learning' als een vorm van leren die gebonden is aan de toegang tot en de deelname aan een sociale praktijk.<sup>140</sup> In dit verband spreken zij over 'legitimate peripheral participation' (dit komt verderop ter sprake in paragraaf II-4-3).<sup>141</sup> Ik wil onder-

<sup>133</sup> De onzichtbaarheid van de kunstenaar is een artistiek topos; door Gustave Flaubert fraai verwoord: 'De schrijver moet in zijn werk zijn als God in het heelal, overal aanwezig en nergens zichtbaar.' In: 'De kluisenaar en zijn muze. Brieven aan Louise Colet.' (9 december 1852). Amsterdam: De Arbeiderspers, 1983, p. 206.

<sup>134</sup> Becker, 2008 [1982], p. 1. Vergelijk: '(...) it is now rare for art to be produced in a single spot and by a sole individual. Rather it comes into being on myriad 'sites', via both physical and virtual bases, and through the collaboration of different people with varied skills and backgrounds.' Davids & Paice, 2009, p. 6.

<sup>135</sup> 'Increasingly, then, we will look at learning in later life and see how older people age and continue to learn. Seniors certainly learn from their experiences, and they bring all their biographical experience to future learning. Studies on learning from our lives will also become increasingly significant, as will the place of reminiscence in lifelong learning.' Jarvis, 2010, p. 125.

<sup>136</sup> '(...) the powerful contribution that biographical and life history research can make to exploring the complex processes that fall under the label of learning.' West e.a., 2007, p. 11.

<sup>137</sup> 'Learning within and through one's life history is therefore interactive and socially structured, on the one hand, but it also follows its own 'individual logic' that is generated by the specific biographically layered structure of experience.' Peter Alheit & Bettina Dausien, 'Lifelong Learning and Biography: A Competitive Dynamic Between the Macro- and the Micro Level of Education' in: West e.a., 2007, pp. 57-70, p. 67.

<sup>138</sup> 'These spaces are defined as the domestic space, the communal space (peers), the market, and the civil space.' Pascal Gielen in: Gielen & De Bruyne (eds.), 2012, p. 18.

<sup>139</sup> Ibid., p. 24.

<sup>140</sup> '(...) learning is an integral and inseparable aspect of social practice.' Lave & Wenger, 1991, p. 31.

<sup>141</sup> "Legitimate peripheral participation' provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice.' Lave & Wenger, 1991, p. 29.

<sup>142</sup> Lindauer, 2003, p. 287.

zoeken in hoeverre dit concept van toepassing is op de beroepspraktijk van beeldend kunstenaars. Tenslotte wil ik de vraag stellen hoe, vanuit het concept van 'workplace learning' (Illeris, 2011), de werkomgeving van kunstenaars als een leeromgeving kan worden begrepen.

Hoewel dit onderzoek zich niet specifiek richt op gezondheid of welbevinden tijdens de ouderdom, wil het een bijdrage leveren aan kennis omtrent ouder worden en levenslang leren in de artistieke praktijk. De vraag dient zich hierbij aan of levenslang leren van positieve invloed is op dit welbevinden. Een positief effect dat Martin Lindauer al wel meent te kunnen toeschrijven aan het maken van kunst: 'Accomplishments in art, though, provide compelling evidence for the strengths of aging and lend empirical support to a positive view of late-life potential.'<sup>142</sup> Hopelijk kunnen de bevindingen een bijdrage leveren aan het denken over en het opleiden tot een 'levenslang kunstenaarschap'. Omgekeerd kan een beter begrip van het 'levenslang kunstenaarschap' wellicht leiden tot aanbevelingen voor het kunstonderwijs en zo van betekenis zijn voor het beroepsperspectief van jonge mensen. Zo zijn 'jong' en 'oud' als leeftijdscategorieën moeilijk van elkaar te scheiden en vormen ze in de levensloop een doorgaande lijn.



## I-10.

## OUDERDOM CULTUREEL BEPAALD

Het ouder worden als maatschappelijk verschijnsel, de institutionele aandacht en het daarmee verbonden discours vormen een belangrijke en brede context voor het onderwerp van mijn onderzoek. Ouderdomsstudies, inclusief die op het gebied van kunst en cultuur, reflecteren op actuele maatschappelijke ontwikkelingen en ontleen daaraan hun reikwijdte en relevantie.<sup>143</sup> Dat de vergrijzing een actueel thema is, zal niemand ontgaan. De cijfers spreken boekdelen en worden vaak als ‘alarmerend’ in het nieuws gebracht.<sup>144</sup> Zo voorspelt het Sociaal en Cultureel Planbureau dat in 2030 65-plussers een kwart van de bevolking zullen uitmaken.<sup>145</sup> ‘Toch zijn ze, ook in het cultuurbeleid, zelden de doelgroep die men het eerst en het liefst zou willen bereiken’, schrijft Paul Schnabel.<sup>146</sup> Schnabel doelt hiermee op het oudere publiek maar zijn opmerking geldt ook voor de oudere kunstenaars. Als doelgroep lijken ouderen op het tweede plan te staan binnen een maatschappij waar jong (zijn) nog altijd voorkeur lijkt te hebben.<sup>147</sup> Kunsthistoricus Henk van Os zei hierover in een interview:

‘Maar mogelijk loopt die voortdurende vernieuwing op zijn eind. We leven in het postmodernisme. Ik veronderstel dat de oudere kunstenaar en daarom ook het ouder worden meer aandacht zal krijgen.’<sup>148</sup>

Zoals hier eerder al genoemd, was het Simone de Beauvoir (1970) die als een der eersten de ouderdom ‘in zijn totaliteit’ trachtte te begrijpen; als biologisch en als cultureel gegeven.<sup>149</sup> Ook Gelderblom refereert aan het ‘beslissende’ boek van De Beauvoir in zijn korte geschiedenis van het ouderdomsonderzoek. Hij plaatst dit onderzoek binnen de ‘emancipatoire paradigma’s’ die hun oorsprong vonden in de jaren 60 van de vorige eeuw en die geëngageerd en maatschappijkritisch waren. Simone de Beauvoir liet zien hoe ‘bejaarden worden weggere-deneerd uit de wereld van de jeugd en de werkzame volwassenen.’<sup>150</sup> Het historisch perspectief op de ouderdom kreeg vervolgens verdere uitwerking in verschillende studies (Minois, 1987; Troyansky, 1989; Johnson and Thane, 1998; Thane, 2005; Campbell, 2006). Wat al deze publicaties gemeen hebben, is dat ze moeite hebben met het definiëren, c.q. afbakenen, van het begrip ouderdom. Hierover bestaat bepaald geen eenduidigheid:

‘In contemporary discussion there frequently emerges confusion over the meanings of and interpretations placed upon the terms ‘old age’ and ‘ageing’ because of their interchangeable use to describe both conditions and processes which can be either individual or societal.’<sup>151</sup>

Erin Campbell noemt ouderdom een cultureel bepaald begrip. Zij onderscheidt drie definities:

<sup>143</sup>  
‘This interest of historians in old age and ageing parallels a more general concern in modern industrial societies with the rapid ageing of the population now under way, and its consequent medical, social service and financial effects.’ Paul Johnson, ‘Historical readings of old age and ageing’ in: Johnson and Thane, 1998, p. 1.

<sup>144</sup>  
‘As Western populations continue to age, fears arise that their declining productivity and reproductivity threaten the solvency of social security systems. Alarmists speak resentfully of the aged as sapping the “vitality” of nations.’ Troyansky, 1989, p. 1. Vergelijk ook een Britse studie over ouderdom: ‘(...) the alarm with which the growth in the number of those aged 85 years and over is viewed reflects a deep-seated ambivalence towards older people, which can lead to an exaggeration of the size and nature of the resources required to meet their needs or of the sacrifice required by younger people. It is a matter, we argue, of our sense of values rather than of our capacity to shoulder the burden.’ Jefferys, 1989, *Preface* z.p.

<sup>145</sup>  
Anita Twaalfhoven, ‘De vergrijzing’ in: *Boekman* 86, voorjaar 2011, p. 2.

<sup>146</sup>  
Paul Schnabel, ‘Een zegen voor kunst en cultuur’ in *Boekman* 86, voorjaar 2011, p. 10.

<sup>147</sup>  
‘In a society enthralled by the ideals of youth and productivity, the aged, collectively, become the “other” (...). As a consequence of this marginalization, each of us who lives long enough must come eventually to the shocking realization that the “other” is one’s own self.’ Robert Berling, 1994, p. 19.

<sup>148</sup>  
Henk Bakkerode & Arie van der Marel, ‘Opleuken van kunst jaagt ouderen museum uit’ (interview met Henk van Os) in: *Gerón, tijdschrift over ouder worden & maatschappij*, nr.2, 2007, pp. 4-9.

<sup>149</sup>  
De Beauvoir, 1985, p. 15.

<sup>150</sup>  
Gelderblom in: Hendrix & Schenkeveld-van der Dussen, 1996, p. 7.

<sup>151</sup>  
Paul Johnson, ‘Historical readings of old age and ageing’, in: Johnson & Thane, 1998, p. 3.

<sup>152</sup>  
Campbell, 2006, p. 3.

<sup>153</sup>  
‘The subject belongs equally to the humanities and the social sciences. Classical and biblical scholars, historians of art and literature, historical anthropologists and sociologists have all addressed questions of old age in other times and other places. If nothing else, they have demonstrated that its meaning has been far from constant.’ Troyansky, 1989, p. 1.

‘Chronological old age is when one reaches a pre-determined calendar age. Functional old age begins when an individual can no longer care for himself/herself. Cultural old age combines aspects of both calendar age and functional age, and along with other factors is defined according to a particular value system that is culturally determined.’<sup>152</sup>

Deze veelzijdigheid maakt dat ouderdomsstudies per definitie multidisciplinair zijn.<sup>153</sup>

## I-11.

## VERDERE UITWERKING

In dit inleidende eerste hoofdstuk heb ik geprobeerd aan te geven dat mijn interesse ligt in de relaties tussen de artistieke praktijk van de beeldend kunstenaar, het ouder worden en het levenslang leren. In dit driedelig perspectief staat het ‘zelf’ van de kunstenaar als een zich ontwikkelende en dus lerende identiteit centraal. Aangezien het zelf zich altijd in een sociale context en een institutioneel kader bevindt, heb ik deze omgeving in dit hoofdstuk voorzichtig verkend om het in de volgende hoofdstukken verder uit te werken.

In het tweede hoofdstuk ontwikkel ik het theoretische en conceptuele kader. In vier paragrafen zal worden ingegaan op kunstenaars, levensloop, leerprocessen en omgeving. Om het begrip ‘zelf’ zowel in de diepte van zijn betekenis als in de breedte van zijn sociale context te begrijpen en te kunnen relateren aan het kunstenaarschap, beschouw ik het inmiddels ‘klassieke’ *Mind, Self, & Society* van George Herbert Mead (1934) als de meest oorspronkelijke en de meest vruchtbare leidraad. In het theoretisch deel wil ik tevens enkele leertheorieën (o.a. Jarvis, 1999, 2006 en 2010; Alheit, 2009; Lave & Wenger, 1991; Illeris, 2009 en 2011) behandelen welke ik van toepassing acht op de artistieke praktijk en die ten aanzien van het gevorderde kunstenaarschap de gedachte van ‘lifelong learning’ helpen schragen. Daarom zal ook aandacht worden besteed aan enkele recente studies met betrekking tot ouder worden en levensloop (Derkx, Maas & Machielse, 2011; Baars, 2006 en 2012).

Dit is een kwalitatief onderzoek met een narratief-biografische opzet. Dat wil zeggen dat gesprekken met kunstenaars centraal staan en dat het onderzoek zich in belangrijke mate baseert op de via narratief-biografische interviews verkregen informatie.<sup>154</sup> Hiertoe heb ik met achttien in Nederland werkzame gevorderde beeldend kunstenaars gesproken over hun levensloop en artistieke praktijk. In het derde hoofdstuk, over de methodologie, zal de gevolgde werkwijze uitvoerig worden toegelicht en verantwoord. De narratieve biografie, opgevat als een gestructureerd levensloopverhaal wordt behandeld aan de hand van de concepten ‘biographicity’ (Alheit, 2009), ‘educational biography’ (Dominicé, 2000) en de ‘Prozeßstrukturen des Lebensablaufs’ (Schütze, 1981).

Er wordt ingegaan op het kunstenaarsinterview binnen het kunsthistorisch onderzoek (Diers, Blunck & Obrist, 2013). In de methodologische verantwoording licht ik onder meer de selectie van geïnterviewde kunstenaars toe. Tevens expliciteer ik hier mijn positie als onderzoeker alsmede het ‘frame of interaction’ waarbinnen de interviews plaatsvonden (Alheit, 1982; Kvale & Brinkmann, 2009).

Na de theoretische en methodologische hoofdstukken volgt in het vierde hoofdstuk de analyse van de interviews. Door middel van ‘coding’ worden gegevens systematisch onderscheiden en

geïnterviewde kunstenaars en een Engelse samenvatting.

154

‘In a narrative interview the interviewer can ask directly for stories, and perhaps together with the interviewee attempt to structure the different happenings recounted into coherent stories.’ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 155.

**'When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself.'**

<sup>1</sup>  
Mead, 1992 (1934), p. 195.

**George Herbert Mead<sup>1</sup>**



# HOOFDSTUK II

## CONCEPTUEEL KADER

II-1.

INLEIDING

Het kunstenaarschap beschouwen als een proces van 'lifelong learning' veronderstelt een reflectie op het proces van de beroepspraktijk én van het leren. In het leren en maken geeft de kunstenaar, zoals Laermans zei, 'gestalte aan een artistieke biografie'. De artistieke loopbaan ziet Laermans als een 'zelftest zonder eindexamen':

"Dit 'zichzelf informeren over zichzelf' neemt in een kunstenaars-loopbaan nooit een einde, maar gaandeweg verkleint de onze-kerheid over het eigen kunnen meestal wel. Bovendien kan een kunstenaar gewoonweg niet niet-leren."<sup>2</sup>

Maar hoe 'informeert de kunstenaar zichzelf over zichzelf'? Binnen welke context vindt dit proces plaats en hoe wordt er uitdrukking aan gegeven? George Herbert Mead (1863-1931) schreef: '(...) the origin and foundations of the self, like those of thinking, are social.'<sup>3</sup> We zullen de artistieke praktijk dus niet als een geïsoleerde positie maar juist als een sociale omgeving moeten beschouwen. Hetzelfde geldt volgens Jean Lave en Etienne Wenger ten aanzien van het leren: '(...) learning is an integral and inseparable aspect of social practice'.<sup>4</sup> Wat de echte betekenis van het 'zelf' is voor het leerproces van de kunstenaar en voor de vorming van diens artistieke biografie zal verder moeten worden onderzocht.

In dit hoofdstuk zal ik de beroepspraktijk van de oudere kunstenaar proberen te begrijpen en te contextualiseren. Ik wil de vier 'sensitizing concepts'<sup>5</sup> waarmee ik mijn onderzoeksgebied benader specificeren en verhelderen naar hun inhoud en strekking. Deze 'sensitizing concepts' zullen een prominente rol spelen in de analyse en bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens (zie paragraaf III-9). De concepten die ik behandel, hebben een gelijkenis met een basale verhaallijn waarin de personages, de omgeving, de gebeurtenis (plot) en de ontwikkelingen worden geschetst. Ik ga allereerst in op het kunstenaarschap en de begrippen identiteit en zelf. Als tweede besteed ik aandacht aan de levensloop en het proces van het ouder worden als 'levensgebeurtenis'. Leerprocessen als ontwikkeling in tijd en ruimte staan in het derde deel centraal waarbij ik mij hoofdzakelijk richt op de relatie tussen het leren en de levensloop. En in het vierde deel zal ik de omgeving proberen te beschrijven als het geheel van context en relaties waartoe de beroepspraktijk, het ouder worden en het leerproces zich verhouden en waartegen deze zich in verbondenheid aftekenen.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Laermans, 2004, p. 15.

<sup>3</sup> Mead, 1992 (1934), p. 173.

<sup>4</sup> Lave & Wenger, 1991, p. 31.

<sup>5</sup> Voor het begrip 'sensitizing concept' zie paragraaf II-5-4.

<sup>6</sup> 'The life-and-work model has long been part and parcel of humanistic disciplines, nowhere more so than in art history. Despite claims by theorists that an unbridgeable gulf exists between artist and artwork, bridges continue to be built, though how much weight they can bear is an open question.' Salas, 2007, p. 2.

II-2.

KUNSTENAARS

II-2-1. IDENTITEIT EN ONDERSCHIED

De beeldvorming van het kunstenaarschap is in belangrijke mate bepaald door, zoals Kris en Kurz het noemden, ‘het raadsel van het kunstwerk’:

‘Das Rätsel, das das Kunstwerk umgibt, und die Frage nach seiner Entstehung im Geiste seines Schöpfers bestimmen die Vorstellung vom bildenden Künstler in der geschichtlichen Überlieferung.’<sup>7</sup>

Kris en Kurz maakten in 1934 ‘das “Rätsel des Künstlers” als soziologische Frage’ tot onderwerp van onderzoek. Vanuit de veronderstelling ‘daß besondere und noch wenig bekannte Fähigkeiten und Veranlagungen erforderlich seien, um das Kunstwerk zu schaffen’<sup>8</sup> hoopten zij voorwerk te verrichten voor toekomstige sociologie van de kunstenaar.<sup>9</sup> Het werk van Kris en Kurz en later dat van Margot en Rudolf Wittkower (Wittkower, 1963) is, ondanks grote onderlinge verschillen, baanbrekend geweest voor de studie naar de geschiedenis van het beeldend kunstenaarschap en de artistieke praktijk. Kris en Kurz formuleren het uitgangspunt voor hun onderzoek als volgt:

‘Das “Rätsel des Künstlers”, der Zauber, der von ihm ausgeht, und das Geheimnis, das ihn umgibt, läßt sich von zwei Standpunkten aus betrachten: Man darf fragen, wie es um den bestellt sei, der das Vermögen besitzt, das Kunstwerk, das wir bewundern, zu schaffen - die Frage der Psychologie -, oder aber wie er, mit dessen Werk man einen gewissen Wert zu verknüpfen gewohnt ist, von seiner Umwelt beurteilt wird - die Frage der Soziologie.’<sup>10</sup>

De Wittkowers concentreren zich op de vraag naar ‘the roots of the scholarly and popular belief that artists, rather than some other professional group, form a race apart from the rest of mankind.’<sup>11</sup> Volgens hen is het nauwelijks overdreven te stellen, dat er in recente tijd meer onderzoek is gedaan dan ooit daarvoor naar de persoonlijkheid van de kunstenaar en de mysterieuze bronnen van zijn creativiteit. Met hun slotzin ‘There never has been and never will be a final answer to the enigma of the creative personality (...)’<sup>12</sup> lijken zij expliciet te refereren aan ‘das Rätsel des Künstlers’ waar Kris en Kurz in hun openingszin over spraken en waarmee zij zo’n dertig jaar eerder het kunstenaarschap onder de wetenschappelijke aandacht hadden gebracht.

Het raadsel van het kunstwerk en het enigma van de kunstenaar passen in de romantische kunstenaarscultus zoals die zich in de negentiende eeuw had ontwikkeld (Sturgis, 2006).<sup>13</sup> Hierbij hoorde de veronderstelling van een specifieke identiteit van de kunstenaar als creatieve, scheppende persoonlijkheid. De uniciteit van de kunstenaar zou gelegen zijn in zijn ‘oorspronkelijkheid’ en dit kwam tot uiting in de expressiviteit van zijn werk. In zijn expressie betoonde de kunstenaar

<sup>7</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 147.

<sup>8</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 21.

<sup>9</sup> ‘eine künftige Soziologie des Künstlers’, *Ibid.*, p. 23.

<sup>10</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 21.

<sup>11</sup> Wittkower, 2007 (1963), p. xxix.

<sup>12</sup> Wittkower, 2007 (1963), p. 294.

<sup>13</sup> ‘The image of the artist that evolved during the nineteenth century has become so firmly established that today it is largely taken for granted. It is often assumed that to be an artist is to be in some sense a rebel or a martyr, removed from the concerns of ordinary people.’ Michael Wilson in: Sturgis et al., 2006, p. 28.

<sup>14</sup> ‘Visual Metaphors of Value in Art’ in: Gombrich, 1963, p. 25. Cf.: ‘What counted above all was the artist’s sincerity, the authenticity of the emotions expressed.’ Michael Wilson in: Sturgis et al., 2006, p. 10.

<sup>15</sup> Bättschmann, 1997, p. 67. Vergelijk ook: ‘The Romantic conception of the artist – with all that it implies of ‘vocation’, ‘artistic temperament’ and struggling ‘misunderstood genius’ – is now so widely accepted that it is easy to forget its relatively recent origin.’ Honour, 1979, p. 245.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 58. Vergelijk ook: ‘The Romantic artist was primarily concerned with his own liberty – his freedom to express his genius, as much as his emancipation from the dictates of academies and the whims of patrons.’ Honour, 1979, p. 244.

<sup>17</sup> Kris en Kurz wijzen op de lange voorgeschiedenis van deze ontwikkeling: ‘Die Vorstellung, daß dem Künstler bei seinem Schaffen die Außenwelt versinke, daß er aus seinem Inneren schöpfe, hat sich zu einer Zeit gebildet, in der die biographischen “Formeln”, auf die wir uns beziehen können, längst geprägt waren. Seit der Renaissance gewinnt diese Vorstellung immer mehr an Bedeutung; wie man denn in der europäischen Kunstentwicklung von einer steigenden Subjektivierung des Kunstschaffens, einer steigenden Durchdringung des Kunstwerkes mit Zügen sprechen kann, die aus der persönlichen Eigenart des Künstlers stammen. Diese erst im späten 19. Jahrhundert zum Abschluß gelangte Entwicklung gipfelt darin, daß das Kunstwerk immer mehr als “seelische” Leistung des Künstlers angesehen wird.’ Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 158.

<sup>18</sup> Heumakers, 2015, p. 304.

<sup>19</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 158.

zich oorspronkelijk én oprecht. Oprechtheid (‘sincerity’) is een term waarvan Ernst Gombrich zei: ‘It was only with the advent of Romanticism that this term became one of the favourite epithets of critics, and this shift of emphasis is connected with the increasing belief in the function of art as communication of emotions.’<sup>14</sup> De ware kunstenaar oefende zijn kunstenaarschap onvoorwaardelijk uit. Zijn overtuiging en drang tot expressie waren groter dan welke vorm van tegenslag of tegenwerking dan ook:

‘The artist could suffer lack of recognition or even humiliation by his contemporaries and institutions, driven by inner compulsion and the need for unlimited freedom he would be a martyr to true art. His vocation was of religious intensity, and he would, if necessary, resist the authorities regardless of his own comfort or financial security.’<sup>15</sup>

Oskar Bättschmann ziet in de nadruk op het onvoorwaardelijke kunstenaarschap vooral een poging om het een nieuwe legitimering te geven. Genialiteit en roeping geven het kunstenaarschap een onbetwistbare authenticiteit. Een authenticiteit die als noodzakelijk werd gevoeld sinds het wegvallen van de opdrachten, privileges en bijbehorende status die vanouds door gilden, hof, staat of academie werden verleend en waaraan de kunstenaar nog tot laat in de achttiende eeuw een prominente positie kon ontlenen. Het verdwijnen van deze oude kaders bracht de kunstenaar een vrijheid die echter heel onzeker was:

‘(...) the liberation of the arts from the authority of the guilds, the princes, the state and the academies, the removal of the privileges enjoyed by the one side and the restrictions imposed on the other opened the way to new dependencies. Unexpectedly, the liberation of the artist from external authorities raised the difficult problem of artistic legitimation. It is still unsolved today.’<sup>16</sup>

De legitimering van het kunstenaarschap in een vermeende genialiteit legde de nadruk dus op de individualiteit van de kunstenaar en op de wijze waarop hij zich van anderen onderscheidde.<sup>17</sup> Arnold Heumakers stelt in een recente studie over het ‘romantisch-moderne kunstbegrip’, dat dit is “samengesteld uit globale maar fundamentele noties als esthetische autonomie, originaliteit, revolutionaire potentie ofwel grensverleggendheid, de belofte van een ‘hoger’ bestaan, genialiteit die zoveel meer is dan vakmanschap en een in principe grenzeloze creativiteit (...)”<sup>18</sup>

II-2-2. HET ZELF VAN DE KUNSTENAAR

Indien de artistieke legitimatie gevonden wordt in de oorspronkelijkheid van de kunstenaar, dan veronderstelt dit een onmiskenbare eigenheid in hoe de kunstenaar zich zelf uitdrukt (‘die persönlichen Eigenart des Künstlers’<sup>19</sup>). Maar wat is dan dit *eigene* waarin het *zelf* zich kenbaar maakt? Het zelf-begrip wordt vaak en gemakkelijk gebruikt omdat het een stelligheid heeft en daarin ‘zelfbevestigend’ lijkt; het duidt gewoonlijk op een ultieme individualiteit en wordt

gedacht de meest wezenlijke uitdrukking van uniciteit en eigenheid te zijn. In mijn onderzoek naar het leerproces bij oudere beeldende kunstenaars baseer ik mij gedeeltelijk op de door interviews verkregen levensverhalen. De kunstenaars zijn uitgenodigd om *hun* levensverhaal te vertellen; om over zich zelf te spreken. Zowel in de artistieke praktijk (artistiek 'zelf') als in het ouder worden ('individuele uniciteit') en het leerproces ('self-discovery') staat het begrip 'zelf' centraal. In alle door mij gevoerde gesprekken was het zelf van de kunstenaar tweeledig aanwezig: als object én subject in de narratieve context. De kunstenaar sprak zelf over zich zelf.

De precieze aard van het zelf als identiteit is onderwerp geworden van een diepgaand en multidisciplinair debat. De Britse socioloog Anthony Giddens noemt het 'a somewhat amorphous phenomenon.'<sup>20</sup> Hij benadrukt het reflexieve (en biografische) karakter van het zelf:

'Self-identity is not a distinctive trait, or even a collection of traits, possessed by the individual. It is *the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*.'<sup>21</sup>

Giddens beschouwt George Herbert Meads talige onderscheid van het zelf in een (actief) 'I' en een (reflectief) 'Me' als een voorwaarde voor een subjectief bewustzijn.<sup>22</sup> Giddens' Duitse vakgenoot Hans Joas benadrukt eveneens het reflectieve karakter van Meads begrip van het zelf:

'In self-reflection the actor does not turn back upon himself in a frozen present – as in a mirror – but reflects upon the future possibilities in the present conditions, which issue from the past. Selfhood for Mead does not consist in immobilely remaining identical with oneself; rather, it is the continuously active, reconstructive processing of occurrences and the planning of actions.'<sup>23</sup>

En Filipe Carreira da Silva beantwoordt de vraag 'Why read Mead today?' als volgt:

'One reason why we should read Mead today is related to the modern problematic of selfhood, his most important contribution to sociology. Mead's conception of the social self, with the phases of the "I" and the "me", the attitude of the "generalized other", as well as the crucial mechanism of putting oneself in someone's else's shoes, have served as inspiration for many of those unhappy with narrow instrumental models of action and rationality.'<sup>24</sup>

Het valt buiten het bestek van dit onderzoek om hier het rijke discours over de filosofie en de psychologie van het zelf te doorgronden, maar de vele referenties aan het werk van George Herbert Mead maken het voor mij relevant om zijn theorie te gebruiken voor een diepgaander begrip van mijn onderwerp. Temeer omdat zowel in beschouwingen over de artistieke praktijk<sup>25</sup>, alsook met betrekking tot leertheorie<sup>26</sup> en bij ouderdomsstudies<sup>27</sup> dikwijls expliciet naar Mead verwezen wordt. Het is daarom zinvol hier nu eerst verdere aandacht te geven aan George Herbert Mead en zijn opmerkelijke inzichten met betrekking tot het zelf.

<sup>20</sup> Giddens, 1991, p. 52.

<sup>21</sup> Ibid., p. 53.

<sup>22</sup> 'But the I/me (and I/me/you) relation is one internal to language, not one connecting the unsocialised part of the individual (the I) to the 'social self'. 'I' is a linguistic shifter, which gets its meaning from the networks of terms whereby a discursive system of subjectivity is acquired. The ability to use 'I', and other associated terms of subjectivity, is a condition for the emergence of self-awareness, but does not as such define it.' Ibid., p. 52-53.

<sup>23</sup> Joas, 1997, p. 192.

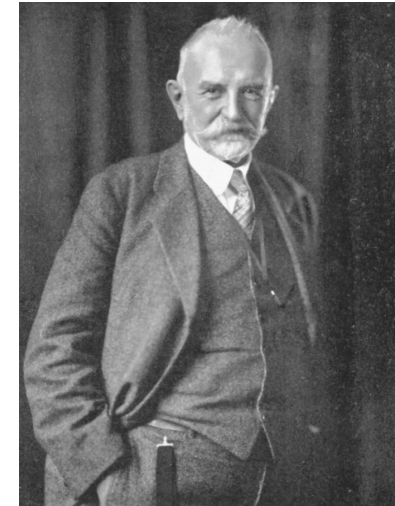
<sup>24</sup> Carreira da Silva, 2011, pp. xlii-xiv.

<sup>25</sup> Becker, 2008 (1982), p. 200.

<sup>26</sup> 'The self and identity' in: Jarvis, 2006, pp. 46-48.

<sup>27</sup> 'The Aging Self in Social Contexts' in: Binstock & George (eds.), 2001, pp. 295-312.

## II-2-3. GEORGE HERBERT MEAD EN HET SYMBOLISCH INTERACTIONISME



George Herbert Mead (1863-1931).

George Herbert Mead (1863-1931) geldt als één van de voormannen van het 'pragmatisme' en als de meest prominente figuur in de zogenaamde 'Chicago school of sociology.' De sterke verbondenheid met de praktijk maakte zijn theorievorming zowel breed herkenbaar als toepasbaar.<sup>28</sup> Mead is vooral relevant vanwege zijn invloed op het latere 'symbolisch interactionisme' en de ontwikkeling van de (kunst) sociologie. Het symbolisch interactionisme vond zijn oorsprong in de ideeën van Mead maar werd verder ontwikkeld door Herbert Blumer.<sup>29</sup> Blumer was in de jaren dertig Meads assistent in Chicago geweest en was daardoor vertrouwd geraakt met diens gedachtegoed (Carreira da Silva, 2007; 2011). Hierin staat het zelf centraal als een sociale en handelende individualiteit. Het symbolisch interactionisme streeft ernaar menselijk gedrag te duiden en te begrijpen in een analyse van de afwegingen en handelingen die in een bepaalde casus te herkennen zijn. In feite was Mead socioloog noch psycholoog, maar filosoof. Een filosoof met een niet aflatende belangstelling voor de sociale bepaaldheid, structuur en ontwikkeling van het menselijke subject. De inzichten die Mead hierover gedurende zijn lange loopbaan (hij was vanaf 1894 tot aan zijn dood in 1931 werkzaam aan de University of Chicago) ontwikkelde, zijn bij zijn leven nooit als boek gepubliceerd. Pas enkele jaren na zijn overlijden verscheen een publicatie die was samengesteld uit nagelaten teksten en collegedictaten van zijn vroegere studenten (*Mind, Self, & Society*, 1934). Als filosoof was Mead een pragmatist voor wie filosofische inzichten en concepten niet los stonden van wetenschappelijk onderzoek en praktische ervaring. Filosofie was voor hem een reflectie op en interpretatie van kennis en was niet zozeer gericht op de eigen abstracties, maar op haar betekenis voor sociale verhoudingen.<sup>30</sup> Een filosofie van het menselijk handelen, kan voor Mead niet anders dan onderzoeken hoe het zelf zich sociaal verhoudt (zie volgende paragraaf).

<sup>28</sup> 'Mead's theory is oriented to *practical* intersubjectivity; that means, to a structure that arises and takes form in the joint activity of human subjects to achieve ends set by their life needs, a structure into which the corporeality of these subjects and external nature readily enter.' Joas, 1997, p. 14.

<sup>29</sup> Joas, 1997, pp. 6-7.

<sup>30</sup> "(...) his allegiance to pragmatism casts light on two crucial dimensions of his life and work. On the one hand the very term 'pragmatism', (...), hints at the worldliness of Mead's philosophy, oriented as it is to the resolution of the problematic situations in certain parts of the 'world that is there'. On the other hand, such an orientation to 'practicality' was guided by a genuine trust in the possibilities of science." Carreira da Silva, 2007, p. 22-23.



Mede geïnspireerd door zijn vriend en collega John Dewey hield Mead zich in de laatste jaren van de negentiende eeuw steeds intensiever bezig met vraagstukken omtrent pedagogie en onderwijstheorie. Hij bepleitte een grotere aandacht voor spel in het onderwijs als een stimulans voor de – sociale – ontwikkeling van het kind.<sup>31</sup> Tegelijk raakte hij steeds meer betrokken bij ‘social reform’ projecten. Naar zijn mening kon de wetenschap een daadwerkelijke bijdrage leveren aan sociale en politieke veranderingen en aan een democratische samenleving.<sup>32</sup> Maar de belangrijkste ontwikkelingen in het werk van Mead lagen in zijn colleges en geschriften ten aanzien van de sociale psychologie waarbij de sociale bepaaldheid van de menselijke subjectiviteit de kerngedachte was.<sup>33</sup> Tot aan het einde van zijn leven bleef Mead zijn gedachten hierover ontwikkelen en aanscherpen. Zijn wetenschappelijke nalatenschap is geen hermetisch en gesloten filosofisch systeem, maar een open uitwisseling van gedachten en inzichten: ‘It is not by chance that its central motif is the idea of dialogue; for its cognitive import, its social and cooperative nature, and its fluidity all concur in characterizing Mead’s philosophy not so much as a system [than] as a state of flux.’<sup>34</sup>

Herbert Blumer ontwikkelde in de jaren zestig de theorie van het symbolisch interactionisme. Deze opvatting binnen de sociologie stelt dat de betekenisgeving van symbolen, zoals taal, objecten of gebaren, gebaseerd is op sociale omgang en gedrag. Handelingen, dingen en signalen worden immers geïnterpreteerd op hun strekking en boodschap en deze interpretatie is niet altijd en overal gelijk. Betekenis ontstaat in de wisselwerking tussen het object of symbool en de interpretatie ervan.<sup>35</sup> Taal, betekenisgeving en bewustzijn vormen de essentie van een interactief, sociaal proces waarin beeld en zelfbeeld bepaald worden. Symbolisch interactionisme vindt zijn oorsprong in het gedachtegoed van George Herbert Mead en diens theorie over het ‘zelf’. Mead beschouwt ‘the conversation of gestures’ als het begin van communicatie<sup>36</sup> en dus ook van een sociaal proces waarin het zelf-bewustzijn is ingebed. De essentie van het zelf ligt immers in ‘the internalized conversation of gestures which constitutes thinking, or in terms of which thought or reflection proceeds.’<sup>37</sup> Daarom is het ‘zelf’ in wezen sociaal van aard.<sup>38</sup> Herbert Blumer is één van de leermeesters van Howard S. Becker die met zijn *Art Worlds* een belangrijke bijdrage aan de kunstsociologie heeft geleverd. Eén van de concepten die Becker aan Blumer’s symbolisch interactionisme ontleent, is de ‘joint action’.<sup>39</sup> Blumer omschrijft de ‘gezamenlijke handeling’ als ‘het door verschillende deelnemers op elkaar afstemmen van gedrag.’ En hij refereert hierbij rechtstreeks aan Mead die ‘de gezamenlijke handeling, of het sociale handelen, als het wezenskenmerk van de samenleving beschouwde. Het sociale handelen was voor hem het fundamentele gegeven van de samenleving.’<sup>40</sup>

Howard Becker noemt Everett C. Hughes (1900-1987) en Herbert Blumer (1897-1983) als zijn leermeesters door wie hij zich geplaatst weet in de ‘Chicago tradition of sociology’.<sup>41</sup> Deze traditie gaat terug tot het sociologisch onderzoek dat aan de universiteit van Chicago werd uitgevoerd in de jaren twintig van de vorige eeuw. Het onderzoek

<sup>31</sup> Carreira da Silva, 2007, p. 24.

<sup>32</sup> “(...) Mead and the pragmatists aimed at solving concrete social and political problems in such a way as to foster democracy ‘as a way of life’. Science, Mead thought during his early Chicago years, could be the best method for solving moral and political issues.” Carreira da Silva, 2007, p. 24.

<sup>33</sup> Voor een schets van de wetenschappelijke context waarbinnen Mead zijn (belangstelling voor) sociale psychologie ontwikkelde, zie de ‘Introduction’ van Charles W. Morris bij de uitgave van *Mind, Self, & Society* en de ‘critical introduction’ van Carreira da Silva (2007).

<sup>34</sup> Carreira da Silva, 2007, p. 27.

<sup>35</sup> ‘Het symbolisch interaktionisme ziet (...) betekenis (...) voortkomen uit het proces van samenhandeling tussen personen. De betekenis van een ding voor een persoon groeit vanuit de manier waarop andere personen zich met betrekking tot dat ding tegenover de persoon gedragen. Hun handelen werkt mee het ding voor de persoon te bepalen. Het symbolisch interaktionisme ziet betekenissen dus als sociale producten, als gevormd in en door de bepalende handelingen van de samenhandelende mens.’ Blumer, 1974, p. 15.

<sup>36</sup> Mead, 1992 (1934), p. 141.

<sup>37</sup> Ibid., p. 173.

<sup>38</sup> Deze gedachtegang kwam ook bij andere wetenschappers aan de orde; zo wees Lev Vygotski (1896-1934) met zijn theorie van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ op de betekenis van de sociale omgeving voor de ontwikkeling van het kind.

<sup>39</sup> Becker, 2008 (1982), p. xi.

<sup>40</sup> Blumer, 1974, pp. 26-27.

<sup>41</sup> Becker, 2008 (1982), p. xxiii.

<sup>42</sup> ‘In the tradition of the Chicago school of urban sociology, art worlds are like neighborhoods making up a city.’ Zolberg, 1990, p. 125.

<sup>43</sup> ‘The real legacy of Chicago is the mixture of things that characterized the school of activity at every period: open, whether through choice or necessity, to a variety of ways of doing sociology, eclectic because circumstances pushed it to be.’ Becker in: ‘The Chicago School, So-Called,’ *Qualitative Sociology*, 22 (1), 1999, pp. 3-12. Zie: <<http://howardsbecker.com/articles/chicago.html>>

<sup>44</sup> Zolberg, 1990, p. 155.

<sup>45</sup> Becker, 2008 (1982), p. 24.

<sup>46</sup> ‘The idea of process, that nothing happens all at once, that everything occurs in steps, first this, then that, and that this never stops.’ Ibid. p. xii.

<sup>47</sup> ‘One of the implications of [his] approach is to throw into question the idea of the uniqueness and genius of the individual artist.’ Zolberg, 1990, p. 80.

<sup>48</sup> Mead, 1992 (1934), p. 140.

aan de faculteit voor sociologie (opgericht in 1892 door Albion Small) richtte zich in sterke mate op de stedelijke problematiek, politieke en etnische verhoudingen en op sociale achterstand en ongelijkheid. Kenmerkend voor de methode van onderzoek was het etnografisch veldwerk waarmee sociale patronen en problemen werden geobserveerd en in kaart gebracht. De grootstedelijke omgeving was een staalkaart van allerlei sociale processen, conflicten en veranderingen.<sup>42</sup> Van de vooroorlogse generatie noemt Becker onder meer William Thomas (1863-1947) en Florian Znaniecki (1882-1958) met hun studie over Poolse immigranten (zie paragraaf II-3-4). Ook noemt hij George Herbert Mead (1863-1931) als vertegenwoordiger van het pragmatisme en als grondlegger van een theorie over de sociale wording van identiteit. Van de naoorlogse generatie worden Blumer en Hughes als belangrijkste beschouwd, vooral vanwege hun bijdragen aan het ‘symbolic interactionism’ (Blumer, 1974). Toch ziet Becker onvoldoende reden om deze onderzoekstraditie als een uniforme Chicago School te bestempelen. Daarvoor waren de onderlinge verschillen te groot. Er was volgens hem geen sprake van een ‘unified school of thought’ maar van ‘vigorous and energetic school of activity’.<sup>43</sup> De aan het symbolisch interactionisme verwante ‘grounded theory’ (Glaser & Strauss, 1967) richt zich eveneens op concrete casussen en tracht deze op inductieve wijze te analyseren en als ‘grond’ voor theorievorming te gebruiken. Het is een reflectieve onderzoeksmethode gebaseerd op data-analyse, codering, vergelijking en ‘theoretical sampling’.

De ‘Chicago tradition’ is belangrijk geweest voor Beckers beschouwing van de kunstwereld als een netwerk van samenwerking en sociale relaties. Leidraad in zijn studie is de gedachte dat kunst altijd een collectieve activiteit is. Zolberg geeft aan dat Beckers benadering is gebaseerd op het fundament van het symbolisch interactionisme en dat hij begint vanuit de aanname dat betekenis ontstaat in de interactie van ‘creators and their supporting personnel’.<sup>44</sup> Maar ondanks het aantoonbare belang van taakverdeling en samenwerking in het wordingsproces van een kunstwerk, blijft het de vraag of kunst en kunstenaarschap ook volledig in termen van productie, distributie en receptie begrepen kunnen worden. Becker hanteert in zijn visie op het kunstenaarschap de omschrijving: ‘The artist, defined as the person who performs the core activity without which the work would not be art’.<sup>45</sup> De mogelijkheid van een biografische ontwikkeling<sup>46</sup> wordt door hem met betrekking tot het individuele kunstenaarschap niet verder uitgewerkt. Het kunstenaarschap, met loopbaan en levensloop, blijft bij Becker goeddeels buiten beschouwing.<sup>47</sup> Hij negeert feitelijk de biografie van de kunstenaar en maakt zo de kunstwereld uiteindelijk toch statischer dan ze in werkelijkheid is.

II-2-4. MEAD EN HET ZELF

Uitgangspunt voor Meads analyse van het zelf, en kern van zijn ‘sociale psychologie’ (Carreira da Silva, 2007; 2011), is de gedachte dat ieder subject bepaald is door een accumulatie van sociale ervaringen: ‘The self, as that which can be an object to itself, is essentially a social structure, and it arises in social experience.’<sup>48</sup> In de sociale ervaring

wordt het subject een object tegenover de ander én ten opzichte van zichzelf: 'the reflective intelligence of the human self makes it a social object.'<sup>49</sup> Essentieel in deze ontmoeting is de capaciteit van het individu om zich te verplaatsen in de rol en houding van de ander.<sup>50</sup> Mead noemt dit 'taking the role [attitude] of the other'.<sup>51</sup> Dit is niet enkel een vermogen om de ander te leren kennen, het is een voorwaarde om in wederkerigheid tot een zelf te komen;

'Selves can only exist in definite relationships to other selves. No hard-and-fast line can be drawn between our own selves and the selves of others, since our own selves exist and enter as such into our experience only in so far as the selves of others exist and enter as such into our experience also.'<sup>52</sup>

Zo is 'taking the role of the other' één van Meads belangrijkste concepten. Als sociaal psychologisch mechanisme biedt het volgens Mead een verklaring voor de sociale aard van het denken: door de houding van de ander te betrekken in het eigen handelen, kan de wereld uit het perspectief van de ander worden aanschouwd en wordt het denken een 'inner conversation'.<sup>53</sup> Het denken is dus reflectief van aard; het zelf beschouwt zich als een object via de houding ('attitude') van de ander.

Sociale ervaring ontstaat in de interactie van een subject en de ander. Deze interactie vindt plaats door middel van fysieke of vocale gebaren ('vocal gestures') die in hun uitwisseling betekenisvolle symbolen ('significant symbols') worden. Mead spreekt van een 'conversation of gestures' als een elementaire vorm van communicatie in een 'social act'. Als er sprake is van een bewust gebruik van gebaren (in de zin van een te verwachten respons) dan worden de gebaren symbolen. Van 'significant symbols' is dus sprake wanneer het individu zich bewust is van de te verwachten respons van de ander op een gebaar en vervolgens deze respons in zijn eigen handelen betreft. Ofwel wanneer een gebaar of woord een stimulus en een antwoord tegelijk is. Taal heeft een essentiële functie in dit proces van reflexiviteit. Het is in de taal dat het individu zichzelf kan objectiveren en zich daarmee een *zelf* kan vormen. Een zelf wordt immers gevormd en kent een ontwikkeling. Meads sociale interactie is een proces van continue aanpassing en verandering:

'The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process.'<sup>54</sup>

Het bewustzijn van een zelf ontwikkelt zich doordat het individu een beeld en besef van zichzelf heeft via de blik van de ander. Mead beschouwt het bewustzijn ('mind') als de internalisering van deze aanwezigheid van de ander.<sup>55</sup> Het zelf is dus reflectief: '(...) the structure of the complete self is thus a reflection of the complete social process.'<sup>56</sup> Een zelf is dan ook altijd een 'social self'. Om tot een dieper begrip van het zelf te komen, hanteert Mead een onderscheid tussen 'I' en 'me'.<sup>57</sup> De 'I' en de 'me' zijn twee aspecten (of processen) van het zelf. Tege-

<sup>49</sup> Carreira da Silva, 2007, p. 30.

<sup>50</sup> Het zelf-begrip is uiteraard een belangrijk studiegebied van de psychologie en cognitiewetenschappen. Met name in de recente ontwikkelingen van de 'Theory of Mind' (ToM) staat de wederkerige relatie van het zelf ten opzichte van 'de ander' centraal. Belangrijke voorwaarden voor ToM zijn het begrijpen van lichaamstaal, het herkennen van emoties en het kunnen interpreteren van taal.

<sup>51</sup> 'role' en 'attitude' worden beide gebruikt. Carreira da Silva, 2007, p. 30.

<sup>52</sup> Mead, 1992 (1934), p. 164.

<sup>53</sup> Carreira da Silva, 2011, p. xv.

<sup>54</sup> Ibid., p. 135.

<sup>55</sup> 'Mind arises in the social process only when that process as a whole enters into, or is present in, the experience of any of the given individuals involved in that process. When this occurs the individual becomes self-conscious and has a mind; he becomes aware of his relations to that process as a whole, and to the other individuals participating in it with him; he becomes aware of that process as modified by the reactions and interactions of the individuals -including himself- who are carrying it on. Mead, 1992 (1934), p. 134.

<sup>56</sup> Mead, 1934 [1992], p. 144. Cf. Hans Joas noemt dit 'the way in which personality structures are constituted in the dynamics of interpersonal relationships.' Joas, 1996, p. 137.

<sup>57</sup> Omwille van de helderheid en herkenbaarheid houd ik hier het Engelse 'I' en 'me' aan. Een Nederlandse vertaling in 'ik' en 'mij' zou hier naar mijn idee eerder verwarrend dan duidelijkheid bieden.

<sup>58</sup> Mead, 1992 (1934), p. 175.

<sup>59</sup> Ibid., p. 182.

<sup>60</sup> Cf.: '(...) a fundamental aspect of social life is the *network of reciprocating identities*. Because one's identity can be maintained for only so long as others play their proper supporting role, and because one is required in turn to play supporting roles in their constructions, the moment any participant chooses to renege, he or she threatens the array of interdependent constructions.' Kenneth Gergen, 'Self-narration in Social Life' in: Wetherell, Taylor & Yates, p. 258.

<sup>61</sup> Mead, 1992 (1934), p. 154.

<sup>62</sup> 'The novelty comes in the action of the "I", but the structure, the form of the self is one which is conventional.' Ibid., p. 209.

<sup>63</sup> Ibid., p. 209.

<sup>64</sup> 'And yet the artist introduced an originality into it which distinguishes one artist from another.' Ibid., p. 209.

lijk zijn het ook twee verschillende posities ten opzichte van sociale interactie. De 'I' is de directe uiting van het zelf, de 'I' is handelend en reagerend. Het 'me' vertegenwoordigt het zelf dat zich bewust is van de ander, het 'me' is het reflexieve zelf.

'The "I" is the response of the organism to the attitudes of the others, the "me" is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitudes of the others constitute the organized "me", and then one reacts toward that as an "I".'<sup>58</sup>

'I' en 'me' zijn complementair: waar het 'me' reflecteert en reguleert, daar is de 'I' handelend en creatief. 'Me' blikt terug en 'I' handelt in het hier en nu. Het zijn twee aspecten van het zelf in een constante onderlinge wisselwerking:

'The "me" and the "I" lie in the process of thinking and they indicate the give-and-take which characterizes it. There would not be an "I" in the sense in which we use that term if there were not a "me"; there would not be a "me" without a response in the form of the "I".'<sup>59</sup>

Het zelf weet zich geplaatst in een voortgaand sociaal proces.<sup>60</sup> Via de 'me' geeft het zich daar rekenschap van en via de 'I' reageert het. In het sociale proces is het zelf betrokken in een verhouding tot de ander. Dit kan een individu maar ook een groep of gemeenschap zijn:

'The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called "the generalized other." The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community.'<sup>61</sup>

De 'generalized other' is van betekenis in het sociale proces omdat het de context vormt waarin het zelf zich als 'me' objectiveert. Mead plaatst het zelf dus in een sociale omgeving waarbinnen het een eigen positie inneemt. De eigenheid is echter mee bepaald door de 'generalized other'. Het is deze paradox van het zelf die bij Mead centraal staat: de sociale omgeving is een voorwaarde voor een handelend en reflectief zelf, een subject dat in staat is om zich als object te zien.

Mead beschouwt de 'me' als reagerend op de ander en vorm gevend aan de handelende 'I'. De 'I' kan vernieuwend zijn, maar de structuur van het zelf blijft ongewijzigd.<sup>62</sup> Zijn beschouwing over het 'I' en 'me' is een van de weinige plaatsen waar Mead over kunst en kunstenaars spreekt. Anders dan bij zijn vriend en collega John Dewey kan Meads werk niet opgevat worden als een analyse van kunst en kunstbeleving. Maar zijn theorie over het zelf biedt wel de mogelijkheid tot een breder begrip van het kunstenaarschap. Mead stelt dat de nadruk op vernieuwing nergens zo groot is als bij 'artistic creation' en dan speciaal bij moderne kunst.<sup>63</sup> In vroegere tijd golden er weliswaar vaste regels voor het maken van kunst en was de kunstenaar meer een ambachtsman, maar ook toen wisten kunstenaars een individuele originaliteit in hun werk te brengen waarmee zij zich van hun collega's onderscheidden.<sup>64</sup> 'In case of the artist the emphasis upon that which is uncon-

ventional, that which is not in the structure of the “me”, is carried as far, perhaps, as it can be carried.’<sup>65</sup> Het is opmerkelijk dat Mead hier een tamelijk modern model van het kunstenaarschap hanteert met de nadruk op ‘originality’ en ‘unconventional’. Maar in hoeverre kan de kunstenaar daadwerkelijk los komen van conventies als die tegelijk deel uit maken van zijn zelf? De ‘I’ die handelend en vernieuwend is en de ‘me’ die reageert op de ‘organized attitudes of the other’ vormen het ‘zelf’ van de kunstenaar. De sociale omgeving (van een groep of gemeenschap) is een onderdeel van het zelf. Hier tegenover stelt Mead ‘those values which are found in the immediate attitude of the artist, the inventor, the scientist in his discovery, in general in the action of the “I” which cannot be calculated and which involves a reconstruction of the society, and so of the “me” which belongs to that society. (...) These values (...) belong to the experience of all selves where there is an “I” that answers to the “me”’.<sup>66</sup>

Mead heeft met zijn analyse een begrippenkader ontwikkeld waarmee ook het zelf van de kunstenaar beschouwd kan worden als dualiteit van actie en reflectie, en van individualisme en sociale omgeving. Aangezien Mead heeft laten zien dat ‘het zelf’ een sociale dimensie heeft, zouden in de beschouwing van het kunstenaarschap ook de omgeving zowel als de ontwikkeling van de kunstenaar betrokken moeten worden.<sup>67</sup> Ik wil dan ook proberen om aan de hand van Meads begrip van het zelf het ontwikkelingsproces van de ouder wordende kunstenaar te onderzoeken.

II-2-5. ZELF EN AUTONOMIE

Met zijn voorbeeld uit de beeldende kunst laat Mead zien dat, terwijl de ‘me’ zich meer tot de omgeving verhoudt, de ‘I’ juist vernieuwend en vooruitstrevend kan zijn: “The ‘I’ is also held to be responsible for innovative or progressive values.”<sup>68</sup> Volgens Mead geldt dit in bijzondere mate voor eigentijdse kunstenaars.<sup>69</sup> Maar dit vernieuwende karakter van de ‘I’ is ook wezenlijk voor de ontwikkeling van individualisme en autonomie.<sup>70</sup> Voor Mead is dit individualisme echter altijd verbonden met de omgeving: ‘There is always a mutual relationship of the individual and the community in which the individual lives.’<sup>71</sup> Het individu is niet alleen gebonden aan de sociale omgeving, maar de sociale omgeving is voorwaarde voor het individu om zich áls individu bewust te kunnen worden:

‘(...) self-consciousness involves the individual’s becoming an object to himself by taking the attitudes of other individuals toward himself within an organized setting of social relationships, and (...) unless the individual had thus become an object to himself he would not be self-conscious or have a self at all.’<sup>72</sup>

Volgens de Duitse socioloog Hans Joas<sup>73</sup> zocht Mead dan ook niet naar een interne logica voor de ontwikkeling van het zelf, maar naar het zelf zoals dat bepaald is door de sociale structuren van communicatie.<sup>74</sup> Voor Joas is het werk van Mead baanbrekend én actueel voor de ontwikkeling van handelingstheorie (Joas, 1996). Menselijk handelen

<sup>65</sup> Ibid., pp. 209-210.

<sup>66</sup> Ibid., p. 214.

<sup>67</sup> Hans Joas noemt dit ‘the way in which personality structures are constituted in the dynamics of interpersonal relationships.’ Joas, 1996, p. 137.

<sup>68</sup> Carreira da Silva, 2007, p. 52.

<sup>69</sup> ‘the artists (...) reveal contents which represent a wider emotional expression answering to a wider society.’ Mead, 1992 (1934), p. 218.

<sup>70</sup> Carreira da Silva, 2007, p. 52.

<sup>71</sup> Mead, 1992 (1934), p. 215.

<sup>72</sup> Ibid., p. 225.

<sup>73</sup> Onder meer auteur van *George Herbert Mead. A Contemporary Re-examination of His Thought*, 1985 (Cambridge: MIT Press).

<sup>74</sup> ‘(...) Mead did not seek to discover an inner logic according to which the self unfolds, but wanted instead to gain a radical new understanding of this self as constituted by the structures of communication.’ Joas, 1996, p. 137.

<sup>75</sup> ‘(...) there is a creative dimension to all human action, a dimension which is only inadequately expressed in the models of rational and normatively oriented action.’ Ibid., p. 4.

<sup>76</sup> ‘An action theory which does not have the conceptual means to describe the preconditions for the individual’s autonomous ability to act cannot therefore be deployed as a comprehensive programme for the social sciences.’ Ibid., p. 190.

<sup>77</sup> Ibid., p. 189.

<sup>78</sup> Ibid., p. 188.

<sup>79</sup> “Whereas any action theory that is fundamentally individualistic would have to regard social action as a special case of something essentially construed as individual action, Mead starts from the ‘social act’, which he understands precisely not as individual action that refers to another person, but instead as a complex group activity, the parts of which are individual acts.” Ibid., p. 189. Vergelijk ook de notie van ‘the relational-self’ welke zich ontwikkelt ‘in the course of everyday interpersonal life’. In: Andersen & Chen, 2002, p. 619.

<sup>80</sup> Pascal Gielen, ‘Autonomie en Heteronomie’, in: Corsten e.a., 2013, pp. 21-37. p. 34.

<sup>81</sup> Ibid. p. 35.

<sup>82</sup> Ibid. p. 35.

<sup>83</sup> Rudi Laermans, ‘Artistieke Autonomie als Waarde en Praktijk’, in Corsten e.a., 2013, pp.73-94. p. 82.

<sup>84</sup> Ibid., p. 85.

is volgens Joas niet uitsluitend rationeel of normatief bepaald, maar is creatief van aard.<sup>75</sup> Maar een theorie van het handelen heeft slechts geldigheid op grond van inzicht in en een concept van individualiteit als een sociale vorm.<sup>76</sup> Het is Mead die voor dit bewustzijn de basis heeft gelegd:

‘(...) Mead wishes to expose the irreducible sociality behind all individual acts; he then describes this sociality itself as a specific type of action and of action coordination.’<sup>77</sup>

Joas benadrukt echter niet alleen dat Mead de conceptuele basis heeft gelegd voor een begrip van het individueel handelen als ‘social act’, maar tevens dat een autonome individualiteit voortkomt uit sociale condities:

‘(...) Mead destroys the basis for assuming that individuality is a pre-given quality in any other sense than the purely biological meaning of the term. For the actor, individuality proves to be the result of development, a result that depends on many preconditions, and Mead provides the basic outline of a proposed theory of human development from the point of view of the *emergence* of individual autonomy.’<sup>78</sup>

In navolging van Mead plaatst Joas het zich ontwikkelende zelf in de context van ‘social action’.<sup>79</sup> De vraag hier is nu wat dit concept van het relationele zelf betekent voor het begrip van het kunstenaarschap. Ten aanzien van de autonome kunstenaar leidt het tot een relative-ring van diens ongebondenheid. Hans Abbing noemt autonomie een ‘emotionally charged concept’ omdat het meestal wordt begrepen als – artistieke – vrijheid. Maar feitelijk is autonomie altijd relatief en bepaald door de mate van afhankelijkheid versus onafhankelijkheid (Abbing, 2002, 87-88). In de recente publicatie *Autonomie als waarde* gaan enkele specialisten nader op het veel gehanteerde begrip in (Corsten e.a., 2013). Pascal Gielen ziet het autonomiebegrip als ‘de ervaring van de mogelijkheid om zich van een werkelijke wereld naar een imaginaire wereld te kunnen verplaatsen’.<sup>80</sup> Voor Gielen gaat het vooral om de mogelijkheid van een wisseling van perspectief en een begrip van de wereld ‘als bestaande uit verschillende terreinen met hun eigen waardenregimes’.<sup>81</sup> ‘Het maakt bijvoorbeeld mogelijk dat een kunstenaar zijn werk zowel vanuit artistiek, sociaal, commercieel, politiek als educatief perspectief kan en mag bekijken.’<sup>82</sup> Rudi Laermans acht het plausibel ‘om de nadruk op artistieke vrijheid met de algemenere waarder-ing van individuele autonomie binnen de moderniteit in verband te brengen.’<sup>83</sup> Hij ziet individuele autonomie in het bijzonder als een cultureel ideaal dat onafhankelijke morele oordeelsvorming én vrijheid van expressie centraal stelt. Volgens Laermans wordt binnen de moderniteit vooral van kunstenaars verwacht dat zij aan dit ideaal uitdrukking geven met een expressief individualisme: ‘De kunstenaar dient (...) autonoom en waarderationeel te handelen omdat hij mede het realiteitsgehalte van een cultureel ideaal waarborgt – van een sociale verbeelding die allesbehalve fictief is.’<sup>84</sup> Het ‘ideaal van originaliteit’ geeft uitdrukking aan artistieke autonomie en persoonlijke inventiviteit.



Laermans spreekt van een ‘normatief gekleurde notie van originaliteit’ en van een ‘verplichting om verschillend te zijn’.<sup>85</sup> Het is een wens tot originaliteit die ook in de nieuwste – kritische – kunstvormen aanwezig is gebleven. Tenslotte schrijft Camiel van Winkel in zijn bijdrage onder meer: ‘De autonomie van de kunst heeft alles te maken met het feit dat de kunst – en in het bijzonder de hedendaagse beeldende kunst – een specialisme is; een vakgebied met een eigen specialistisch discours.’<sup>86</sup>

<sup>85</sup>  
Ibid., p. 86-87.

<sup>86</sup>  
Camiel van Winkel, ‘Enkele notities over de autonomie van de kunst’, Corsten e.a., 2013, pp.137-147. p. 140.

## II-2-6. RESUMÉ ‘KUNSTENAARS’

In dit eerste deel van het conceptueel kader stond het ‘zelf’ van de kunstenaar centraal. Als uitdrukking van de individualiteit en de autonomie van het kunstenaarschap speelt dit begrip immers een belangrijke rol. Wat betekent de specificiteit van het vakgebied en van het eigen discours nu voor het zelf-begrip van de beeldende kunstenaar en voor de artistieke praktijk als leerproces? Ik ben nader ingegaan op het kunstenaarschap en het begrip van het zelf is hierin een essentieel element. Een levensverhaal is een reflectie van het zelf op het zelf. George Herbert Meads theorie over het zelf biedt nog altijd een bruikbaar en relevant perspectief op het zelfbegrip als uitdrukking van eigenheid in een sociale context. Aan de hand van de ideeën van Mead heb ik getracht te laten zien dat vanwege dit ‘sociale zelf’ de rol van de ander altijd betrokken moet worden op de individualiteit en de autonomie van de kunstenaar.

De artistieke praktijk kenmerkt zich door verandering en vernieuwing. De vraag die rijst, is of er in het kunstenaarschap een intrinsieke leerpraktijk besloten ligt. En op welke wijze is dit dan een onderscheidend leerproces, een proces waarin het zelf zich ontwikkelt in een voortgang van productie en reflectie? Om op deze vraag verder in te gaan is het allereerst van belang om het kunstenaarschap ‘in terms of life process’ nader te bekijken in de ontwikkeling van levensloop en levensfasen. Nu we de kunstenaar als personage hebben ontmoet, komt het ouder worden als plot van zijn levensverhaal in beeld.

## II-3.

### LEVENSLOOP

#### II-3-1. LEVENSFASEN

In dit deel van het conceptueel kader wil ik nader ingaan op de levensloop als een proces in de tijd. Mijn aandacht gaat specifiek uit naar de oudere kunstenaar. Het ouder worden is een verandering en ontwikkeling in de tijd en in de biografie. Op welke wijze geeft het zelf zich hier rekenschap van en hoe is het ouder worden aanwezig in het levensverhaal en in het verloop van de autobiografie? Met betrekking tot mijn onderzoeksvraag naar het leren van oudere kunstenaars, ben ik vooral geïnteresseerd in de sociale aspecten van gedrag, verhoudingen, interactie en patronen in de professionele praktijk. Ik kies dan ook voor een kunst-sociologisch perspectief ten aanzien van het onderzoeksmateriaal en niet voor een taalanalyse van de levensloopverhalen of voor een cognitieve analyse waarin kennis en weten centraal staan.

Wanneer begint het kunstenaarschap? Voor de meeste beroepen geldt dat de professionele loopbaan begint met scholing en studie. De jeugdjaren vormen een fase van spel, ontplooiing, oefening en leren. Maar het kunstenaarschap lijkt hierop een uitzondering te zijn en Ernst Kris en Otto Kurz hebben hier al op gewezen. Zij lieten zien dat kunstenaars vanaf de Renaissance gerekend werden tot de categorie van ‘ausgezeichnete Persönlichkeiten’ wier uitzonderlijke prestaties een oorsprong vinden in hun jonge jaren. Hierbij onderscheidten zij twee mogelijkheden: ofwel een gebeurtenis in de kindertijd is bepalend voor de latere loopbaan, ofwel in de jeugd zijn de voorkeuren herkenbaar voor wat zich later aandient en ontwikkelt. Volgens hen komen beide varianten voort uit de behoefte om een verklaring te vinden voor bijzondere personen en prestaties:

‘Daher bezieht sich denn so gut wie alles was von alters aus Kindheit und Jugend jener berichtet wurde, denen der Anspruch auf eine Biographie zukam, auf das Gebiet, in dem sie später ihre Sendung bewährten; beim bildenden Künstler etwa auf die Wahl des Berufs und die ersten Proben des Talentes.’<sup>87</sup>

<sup>87</sup>  
Kris & Kurz, 1995 (1934). p. 38.

Kris en Kurz laten zien dat aan deze topos van het jeugdige talent twee belangrijke aspecten verbonden zijn. Enerzijds dat van de begaafde kunstenaar als autodidact die niet in eerste instantie onderricht krijgt van een kunstenaar, maar van de natuur zelf. Pas nadat zijn talent bij toeval is ontdekt, wordt hij onder de hoede genomen van een leermeester. Anderzijds verhaalt deze topos ook dikwijls van de sociale stijging die met het ontdekken van het talent gepaard gaat. Het jonge talent komt uit een eenvoudig milieu (schaapsherder) en groeit uit tot een kunstenaar met groot maatschappelijk aanzien. De topos van het wonderkind speelt nog altijd een rol in de kunstenaarsbiografie (zie paragraaf III-7).



Met de gedachte van het ‘gegeven talent’ is ook het beeld ontstaan van de ‘geboren kunstenaar’.<sup>88</sup> Maar is het kunstenaarschap werkelijk aangeboren of is het aangeleerd? Vera Zolberg gaat uitvoerig op deze vraag in.<sup>89</sup> Zij onderscheidt twee benaderingen van de vraag: de ‘individualistische’ en de sociologische.<sup>90</sup> In het eerste geval betreft het vooral een psychologische benadering van talent en creativiteit. In het tweede geval gaat het meer over de maatschappelijke rol van de kunstenaar en over de institutionele omgeving. Zolberg stelt zich op het standpunt dat niet alleen het kunstbegrip een sociaal-historische constructie is, maar dus ook het kunstenaarschap.<sup>91</sup> Overigens erkent ze dat de sociologie het kunstenaarschap weliswaar als een gewone beroepsuitoefening beschouwt, maar dat de (mythe van de) artistieke prestatie nog niet verklaard kan worden.<sup>92</sup> Socioloog Ton Bevers deelt de opvatting van zijn vakgenoot: ‘Kunstenaars worden niet geboren, maar gevormd en opgeleid.’<sup>93</sup> En hoewel ze ook beiden van mening zijn dat kunst ‘geen mysterie [is], maar een sociale constructie’<sup>94</sup>, is Zolberg nog wel zo realistisch om te erkennen dat er op z’n minst een kunstenaar aan te pas moet komen: ‘Despite the fact that creative genius is more often myth than reality, it cannot be said that art works give birth to themselves by some parthenogenetic process.’<sup>95</sup> Feitelijk (en mogelijk onbedoeld) wordt hiermee het weersproken mysterie van het kunstwerk dan toch nog het enigma van de scheppende kunstenaar waar de Wittkowers over spraken. Maar zoals het kunstenaarschap als een sociale constructie kan worden gezien, zo zijn ook het artistieke oordeel en de waardering voor een kunstwerk niet los te zien van sociale afspraken en selecties. Hier geldt eveneens dat ze zijn ‘gevormd en opgeleid’ of zoals Becker het formuleert:

‘(...) the process of selection through which art worlds operate and art reputations are made leaves out most of the works which might be, under other procedures of definition and selection, included in the corpus of what is recognized as art, good or competent art, and great art.’<sup>96</sup>

II-3-2. OUDERDOMSTOPOI

Tegenover de topos van het wonderkind is er de topos van de wijze grijsaard. Als stadia van de levensloop staan ze symmetrisch tegenover elkaar op de klimmende en dalende levenstrap. De stereotypering van de levensfasen speelt ook een rol ten aanzien van de kunstenaarsloopbaan. Net zoals de vraag gesteld kan worden wanneer het kunstenaarschap begint, kan men vragen wanneer het eindigt. De kunstenaarsloopbaan kent een lange traditie van verhalen en stereotyperingen. Verschillende levensfasen kennen ook verschillende topoi in levensloopverhalen.<sup>97</sup> De vraag is hier echter vooral waarom ze gebruikt worden en hoe ze hun functie vervullen. Topoi hebben een retorische functie vanwege hun anekdotische overtuigingskracht. Tegelijk dienen ze ook als een model voor de herkenning van een onderwerp of categorie. De herkenbaarheid van het verhaal wordt geacht als bewijsvoering en argumentatie te dienen binnen een redenering waarin nieuwe opvattingen worden gerelateerd aan bestaande inzichten of ervaringen.<sup>98</sup> Met de toenemende belangstelling voor

88 ‘(...) daß sich in der Renaissance die Ansicht durchsetzt, nicht Schulung oder Übung bedinge das Künstlertum, sondern eine vorgegebene Eignung, "die Physis" der Antike. Diese Anschauung kleidet sich in die Form, daß der Künstler als Künstler geboren werde.’ Kris & Kurz, 1995 (1934). p. 76.

89 ‘Are artists born or made?’, Zolberg, 1990, pp. 107-135.

90 Ibid., p. 109.

91 ‘(...) just as art is a social-historical construction, so is the artist.’ Ibid., p. 111.

92 ‘But when it comes to artists and writers there are limits to what sociologists have been able to accomplish. For whereas routine art workers and even prominent artists may be readily encompassed in the analysis of Howard Becker, it does not adequately account for the exceptional artist.’ Ibid., pp. 108-109.

93 Bevers, Van den Braembusche & Langenberg (red.), 1993, p. 11.

94 Ibid., p. 11.

95 Zolberg, 1990, p. 114.

96 Becker, 2008 (1982), p. 368.

99 Ibid., p. 1.

100 ‘Die kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung behandelt Lebensalter (...) ähnlich wie Geschlecht und Rasse als eine Differenzkategorie.’ Ibid., p. 2.

101 ‘Nicht der Ausdrucksformen eines Topos verändern sich, sondern sein Gebrauch und die an ihn herangetragenen normativen Meinungen.’ Ibid., p. 4.

102 Ibid., 2009, p. 11.

103 Janssen, 2007, p. 58.

104 Ibid., p. 59.

105 ‘Structurally (...) the life is represented in something that could be called "biographical time." The arrangement of the biographical text signifies the importance of time itself in the narrative of a life.’ Soussloff, 1997, p. 32.

106 Ibid., p. 33.

levensloopverhalen en de ontwikkeling van levensfasen krijgen ook de ‘bijbehorende’ topoi en iconografische tradities nieuwe aandacht (cat. tent. Braunschweig, 1993-1994; Campbell, 2006; Janssen, 2007; Elm at al., 2009). Dorothee Elm plaatst het onderzoek naar levensfasen-topoi in de context van ‘die ästhetische Repräsentation und das kulturelle Verstehen von Alterungsprozessen im historischen Wandel.’<sup>99</sup> Het onderzoek naar levensfasen vergelijkt zij met de cultuursociologische aandacht voor gender en ras.<sup>100</sup> Interessant aan haar analyse is vooral dat zij de topoi beschouwt als uitdrukkingsvormen van bestaande kennis die in hun retorisch gebruik echter juist kunnen leiden tot nieuwe duidingen en opvattingen. Het zijn niet zozeer de topoi die veranderen, als wel de wijze waarop ze gebruikt en gewaardeerd worden.<sup>101</sup> Dat geldt hier dus ook ten aanzien van topoi over levensfasen en ouderdom;

‘Topoi vermitteln zwischen dem kollektiven Wissenserbe und seinen individuellen und aktuellen Realisierungen. Ihre eigentliche Leistung entfaltet die Topik daher weniger als Wissensverwalter denn als Generator für neues Wissen. So hält gerade die topische Struktur bewusst, dass das Wissen über das Alter kein statisches ist und in der historischen Perspektive immer wieder neu ausgehandelt wird.’<sup>102</sup>

De betekenis van de ouderdomstopoi (‘het retorisch stramien van lof en blaam op de ouderdom’<sup>103</sup>) ligt dus nadrukkelijk in de individuele en actuele voorbeelden van de wijze waarop de gevorderde levensfase uitdrukking krijgt. Juist doordat topoi herkenbare stereotyperingen zijn, kunnen ze tot bewustwording leiden van clichébeelden en vooroordelen. De positieve en negatieve visies op de ouderdom horen immers bij het dagelijks leven:

‘Weliswaar worden de “goede” en “slechte” oudere in picturale en literaire vorm vergroot, gechargeerd en volgens tradities verbeeld en verwoord, maar deze stereotypen bestaan slechts bij de gratie van herkenbaarheid.’<sup>104</sup>

II-3-3. HET ZELF IN DE TIJD

Catherine Soussloff wijst op een belangrijk element in het levensverhaal: de biografische tijd. Het levensverhaal is niet uitsluitend een chronologisch verslag van geboorte naar dood, maar kent een verloop van ‘biografische tijd’.<sup>105</sup> De chronologische lijn van de gebeurtenissen in een leven tekent nog niet het gewicht dat deze momenten kunnen hebben voor de individuele beleving of voor de historische realiteit en voor de wijze waarop ze in een narratief gerepresenteerd worden. Voor kunstenaars geldt dat in de chronologie van hun levensloop vaak de beschrijvingen van werk en passages over hun opleiding, technische vaardigheden of opdrachten zijn vervlochten. Al deze aspecten zijn belangrijk in de biografie van de kunstenaar.<sup>106</sup> Soussloff heeft historische voorbeelden van biografische teksten onderzocht en geconstateerd dat over begin en eind van de levensloop het meest wordt uitgeweid met beschrijvingen en anekdotes: ‘This is appropriate given

the importance of beginnings and endings in all narratives, most especially in those that imply a historical reality.<sup>107</sup> Maar het tussenliggende traject kent talrijke vertakkingen en zijsporen. Voor het conceptueel kader van dit onderzoek is het van belang om het begrip van de (auto) biografie van de kunstenaar te preciseren, zowel vanuit een (kunst) historisch perspectief op het levensverhaal van de kunstenaar, als ook vanuit het (kunst)sociologisch perspectief op de complexiteit van biografische lijnen en onderwerpen. Bij het gebruik van levensloopverhalen is een besef van deze complexiteit noodzakelijk om tot genuanceerde onderscheiding en analyse te komen.

In *De regels van de kunst* komt Pierre Bourdieu uitvoerig terug op het thema van de avant-garde versus de klassieken (de 'geconsacreerde avant-garde'). Hierbij introduceert hij het concept van de artistieke leeftijd; avant-garde schilders kunnen zich naar de aard van hun werk niet alleen onderscheiden van hun oudere voorgangers, maar ook van hun meer klassieke leeftijdgenoten. De artistieke leeftijd wordt bepaald door de mate waarin het werk is gedateerd in zijn productie en receptie. Bij avant-garde schilders is volgens Bourdieu de biologische leeftijd gelijk met de artistieke leeftijd, maar bij de meer klassieke 'academische' kunstenaars lopen deze leeftijden juist niet meer synchroon.

'In tegenstelling tot de avantgardistische kunstenaars die als het ware dubbel 'jong' zijn, niet alleen uit hoofde van hun artistieke leeftijd maar ook uit hoofde van hun (voorlopige) afwijzing van geld en van het wereldlijke aanzien dat de artistieke veroudering inluidt, zijn de fossiele kunstenaars als het ware dubbel oud, door de leeftijd van hun kunst en de waarnemingsschema's die hun produktie beheersen, maar tegelijk ook door een hele levensstijl waarvan de stijl van hun werken een dimensie is, en die de rechtstreekse en onmiddellijke onderwerping aan seculiere verplichtingen en beloningen behelst.'<sup>108</sup>

Het is opmerkelijk dat Bourdieu hier met stelligheid de jonge kunstenaars portretteert als wars van geldelijk gewin en dat hij met betrekking tot de oudere ('fossiele') kunstenaars spreekt over seculiere verplichtingen en beloningen. Hij komt tot de veronderstelling dat personen uit dezelfde biologische leeftijdsklasse al vroeg verschillende maatschappelijke (c.q. artistieke) leeftijden kunnen hebben. Dit op basis van symbolische attributen, houding en gedragingen 'die ze zich aanmeten al naargelang de objectieve toekomst die voor hen is weggelegd: de student aan de kunstacademie moet zich 'jonger' gedragen dan een leerling van de École Normale (...).'<sup>109</sup>

Volgens Bourdieu geldt 'het privilege dat wordt verleend aan 'jeugd' en aan waarden als verandering en originaliteit' niet alleen met betrekking tot kunstenaars, maar is het ook uitdrukking van wat hij noemt 'de dialectiek van de distinctie'; wanneer een naam verbonden is met een moment uit de geschiedenis van de kunst kan de drager van de naam (instelling, school, kunstwerk of kunstenaar) ook zelf definitief in de geschiedenis worden weggezet en ofwel *klassiek* ofwel *gedeklasseerd* worden. Indien hij 'geschiedenis schrijft' zal hij deel uit gaan maken van

<sup>107</sup> Ibid., p. 34.

<sup>108</sup> Bourdieu, 1994, p. 186-187.

<sup>109</sup> Ibid., p. 191.

<sup>110</sup> Ibid., p. 192.

<sup>111</sup> Meer specifiek definieert Henk Becker een generatie als: 'Een clustering van cohorten, die gekenmerkt worden door een specifieke historische ligging en door gemeenschappelijke kenmerken op individueel niveau (levenslopen, waardenoriëntaties en gedragspatronen) en op systeemniveau (omvang en samenstelling, generationele cultuur en generationele organisaties.)' Henk A. Becker, 1992, p. 23.

<sup>112</sup> Henk A. Becker, 1992, p. 13.

<sup>113</sup> Ibid., p. 18.

<sup>114</sup> Ibid., p. 26.

<sup>115</sup> 'On met longtemps à devenir jeune.' Het citaat is te vinden op tal van 'quote-websites' maar de bron van de oorspronkelijke uitspraak is mij echter nog niet bekend.

<sup>116</sup> Schuller et al., 2004, p. 189.

<sup>117</sup> Vergelijk: 'De menselijke persoonlijkheid kan niet anders dan historisch worden gedacht. Persoonlijkheid is een georganiseerd proces, zij is steeds in beweging en bevindt zich steeds in nieuwe situaties.' Harry F.M. Peeters, 'De levensloop als sequentie tussen diachronische interacties' in: Peeters & Mönks (red.), 1986, pp. 3-18, p. 9.

<sup>118</sup> Peeters & Mönks (red.), 1986, p. 10.

de geconsacreerde cultuur. Maar blijft hij daarentegen vasthouden aan achterhaalde productiewijzen of schema's van waarneming en waardering, dan zal hij onherroepelijk gedateerd en 'oud' worden.<sup>110</sup>

Tot slot is het hier van belang te wijzen op een ander 'biografisch tijdsverschil'; namelijk het onderscheid tussen leeftijd en generatie. Vooral op latere leeftijd kan dit verschil zichtbaar worden. Een generatie, gedefinieerd als 'een cluster van geboortejaargangen' (Becker, 1992), wordt gekenmerkt door gedeelde maatschappelijke ervaringen zoals oorlogen of economische crises.<sup>111</sup> Henk Becker spreekt van 'trendbreuken die een heel land of een heel werelddeel raken'.<sup>112</sup> Als gevolg van deze trendbreuken verschillen de kansen ('mogelijkheden voor een individu om zijn eigen voorkeuren te volgen'<sup>113</sup>) per generatie. Bijvoorbeeld ten aanzien van studie en werk. Becker onderscheidt naast 'algemene generaties' ook 'partiële generaties', dit kunnen beroepsgroepen zijn met een gedeelde formatieve periode:

'Een generatie van schilders bijvoorbeeld kan ontstaan, omdat een aantal jonge schilders door dezelfde leermeester(s) in dezelfde jaren is gevormd en daarbij een gemeenschappelijk artistiek ideaal heeft verworven.'<sup>114</sup>

Het voorbeeld illustreert eveneens de mogelijkheid dat iemand zich aan het 'gemeenschappelijke ideaal' onttrekt en zich daarmee buiten de eigen leeftijdscategorie plaatst. Een jonge kunstenaar kan 'oud' werk maken en een oudere kunstenaar kan zich 'verjongen'. Dit roept een uitspraak van Picasso in herinnering: 'Het duurt erg lang om jong te worden.'<sup>115</sup> In de individuele ontwikkeling lopen leeftijd en generatie dus lang niet altijd synchroon. Tom Schuller wijst op dit verschil en benadrukt dat het belangrijk is om dit in sociale analyse ook te onderkennen:

'It is difficult to disentangle the effects of people getting older from the influence of where they find themselves in the historical process, but it is important for a number of reasons to bear the distinction in mind. (...) Some of the effects recounted to us are a function largely of the individual's personal ageing process; others are heavily influenced by the historical specificity of their generation.'<sup>116</sup>

De levensloop plaatst ieder individu dus in een sociale en een historische ontwikkeling<sup>117</sup>:

'Het zijn juist deze interacties en de daarmee gepaard gaande constructies, symbolisering, betekenisgevingen, attributies, toeschrijvingen of waarderingen die de kern uitmaken van de historische persoonlijkheid en die ook het materiaal leveren bij het uitwerken van de historiciteit van gedragingen als waarnemings- en denkvormen, de zelf-ander-ervaring, emoties en motivaties, de morele en cognitieve ontwikkeling en uiteraard ook de levensloop.'<sup>118</sup>

Zoals de levensloop een geheel is van sociale interacties en constructies, zo wordt deze ook gekenmerkt door een gelaagdheid in tijdsniveaus (Peeters & Mönks, 1986). Peeters vergelijkt het met de archeologische lagen van een historische locatie.<sup>119</sup> Verschillende gebeurtenissen en ontwikkelingen kunnen namelijk verschillende tempo's en tijdsverloop hebben. Dit is de variatie waar Soussloff op wees ten aanzien de 'biografische tijd' en wat Bourdieu 'artistieke leeftijd' noemt. Toch is de levensloop in de moderne tijd en samenleving steeds verder 'geinstitutionaliseerd', dat wil zeggen steeds verder chronologisch gestructureerd naar een volgorde van posities en rollen.<sup>120</sup> Een dergelijke structuur geeft vaste – sociaal bepaalde – markeringspunten aan de levensloop, zoals de schooltijd, het arbeidsproces, de pensioenleeftijd e.d.<sup>121</sup> Deze 'chronologisch gereguleerde levensloop' wordt daarom ook wel 'instrumenteel' genoemd; dat wil zeggen ingedeeld naar vaste periodes voor allerlei processen en activiteiten (Baars, 2006). Maar de meetbare tijd wordt niet door iedereen op dezelfde wijze ondergaan en ervaren en doet geen recht aan 'specifieke temporele eigenschappen van belangrijke processen.'<sup>122</sup> Leeftijd kan de beleving van tijd doen verschillen. Objectieve chronologie komt meestal niet overeen met subjectieve tijdsbeleving:

'Menselijk ouder worden betekent leven in verschillende dimensies van tijd, waar maatschappelijke krachten, bureaucratische regels en lichamelijke processen botsen met persoonlijke betekenisgeving. (...) Menselijk ouder worden moet inclusief zijn persoonlijke dimensies begrepen worden.'<sup>123</sup>

Het is daarom dat Baars een 'comparatief tijdsbegrip' bepleit waarbij de complexiteit van het menselijk leven in verschillende leeftijden kan worden uitgedrukt. Narrativiteit en narratieve identiteit spelen hierin een belangrijke rol.<sup>124</sup>

'De vraag naar de persoonlijke identiteit kan (...) slechts gedeeltelijk worden beantwoord door het geven van informatie over 'wat' een persoon is of was. Het geheel moet gecompliceerd worden door het vertellen van verhalen.'<sup>125</sup>

Ouder worden is dus een individueel en veelzijdig proces en verloopt voor iedereen op een unieke wijze. Het autobiografisch verhaal brengt dit individuele traject in kaart. Maar persoonlijke ervaringen kunnen in levensverhalen ook gekleurd zijn door en bijdragen aan beeldvorming en stereotypering. In mijn onderzoek wil ik aandacht geven aan de wijze waarop het verloop van gebeurtenissen en het tijdsbegrip in de levensverhalen een rol spelen en uitdrukking krijgen. Hoe relateren de kunstenaars hun ontwikkeling en artistieke praktijk aan het besef van een leven in de tijd?

<sup>119</sup> Ibid., p. 15.

<sup>120</sup> Zie: Erhard Olbrich, 'De levensloop in de Moderne Tijd' in: Peeters & Mönks (red.), 1986, pp. 84-99.

<sup>121</sup> Ibid., p. 84-85. Vergelijk ook: 'Daarbij moet men bedenken dat pas met de opkomst van de industriële revolutie - en vooral met het ontstaan en de veralgemenisering van pensioensystemen en met de opkomst van formeel gereguleerde arbeidsmarkten en sociale zekerheidsstelsels - "ouderdom" als een zelfstandige, herkenbare en door cesuren gemarkeerde en in die zin georganiseerde levensfase ontstaat.' Baars, Beck & Graveland, 1997, p. 67.

<sup>122</sup> Baars, 2006, p. 109.

<sup>123</sup> Ibid., p. 101.

<sup>124</sup> 'Ook indelingen van mensen op grond van hun chronologische leeftijd zijn niet neutraal, maar veronderstellen culturele verhalen over menselijke levensloop.' Baars, 2006, p. 105. Vergelijk ook: 'The events in the life may usually be represented chronologically, but their importance to the individual or their weight in historical reality is not as pertinent as their preordered arrangement, because the events are represented discursively in the form of a narrative.' Soussloff, 1997, p. 32.

<sup>125</sup> Ibid., p. 134.

<sup>126</sup> "To possess an intelligible self – a recognizable being with both a past and a future, requires a borrowing from the cultural repository." Kenneth Gergen, 'Self-narration in Social Life' in: Wetherell, Taylor & Yates, p. 257.

<sup>127</sup> Aron Kibédi Varga, 'Het verhaal in de literatuur', in: Ankersmit, Doerer & Kibédi Varga (red.), 1990, p. 20-35, p. 22.

<sup>128</sup> Ibid., p. 33-34.

<sup>129</sup> Nussbaum, 2011, p. 130.

<sup>130</sup> Sennett, 2000 [1998], p. 159.

<sup>131</sup> Denzin, 1989, p. 9.

<sup>132</sup> Ibid., p. 8.

<sup>133</sup> Nijhof, 2000, p. 19.

<sup>134</sup> Ibid., pp. 19-22.

<sup>135</sup> Frank Ankersmit, 'Inleiding. De metamorfose van het verhaal', in: Ankersmit, Doerer & Kibédi Varga (red.), 1990, pp. 7-19, pp. 9-10.

II-3-4. LEVENSVERRHALEN

In het levensverhaal wordt een persoonlijke geschiedenis verteld. De historiciteit geeft de biografie een narratieve structuur. Omgekeerd veronderstelt een narratieve zelf-presentatie een historisch-cultureel kader.<sup>126</sup> Feitelijk is het verhaal meer een constructie dan een reconstructie. Maar wat is de waarde van het verhaal? Of anders gezegd; waarom moet het verhaal niet alleen verteld, maar zeker ook gehoord worden? Volgens Aron Kibédi Varga is dit omdat zonder narrativisme de interpretatie van onze sociale leefwereld ondenkbaar is.<sup>127</sup>

"(...) op het moment dat de werkelijkheid niet alleen verklaard maar ook gehumaniseerd en gedomesticeerd moet worden - wanneer we na het 'hoe' ook nog het 'waarom' willen vragen - ontstaat de behoefte aan het verhaal. Een verhaal impliceert niet alleen een verbale weergave van handelingen en gebeurtenissen maar ook de wens om aan deze een zin te geven. Een verhaal bevat steeds zijn eigen verlangen."<sup>128</sup>

Kibédi Varga benadrukt hier het verhaal vanuit de behoefte om de werkelijkheid te humaniseren. Zijn formuleringen tonen een opmerkelijke verwantschap met een, meer recent pleidooi van de filosoof Martha Nussbaum voor wat zij noemt 'narratieve verbeelding': de vaardigheid om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van een ander en om de wereld door de ogen van iemand anders te kunnen zien. Want, zo stelt zij: 'Louter en alleen op basis van feitenkennis en logica kunnen burgers niet goed omgaan met de complexe wereld die hen omgeeft.'<sup>129</sup> Deze sociale dimensie waarin het individu zich geplaatst weet, lijkt aan te sluiten bij het identiteitsbegrip van Mead, waarin het zelf als 'Me' de ander betreft op zijn eigen positie en handelen. Zoals Richard Sennett het formuleerde: '[Als] de Ander ontbreekt, (...) voel je je met niemand verbonden.'<sup>130</sup>

Levensverhalen zijn een belangrijke rol gaan spelen in de sociale en geesteswetenschappen: 'A life is a social text, a fictional, narrative production'<sup>131</sup> (Denzin, 1989; Nijhof, 2000). Vroege voorbeelden hiervan zijn te vinden in de sociologische studies van de 'Chicago-school' zoals de befaamde studie naar Poolse immigranten in Amerika van Thomas en Znaniecki.<sup>132</sup> Maar vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw is er sprake van een 'herleving van het levensverhaal-onderzoek in de sociologie.'<sup>133</sup> Gerhard Nijhof onderscheidt vijf belangrijke redenen: de populariteit van methoden van individuele ondervraging, een afnemend vertrouwen in het positivisme, een methodologische wending ten gunste van 'grounded theory', de onderkenning van de ideologische aard van sociologische begrippen en een groter besef van de heterogeniteit van de sociale werkelijkheid.<sup>134</sup> Historicus Frank Ankersmit benadrukt dat de wetenschappelijke rationaliteit niet altijd volstaat. "Want worden we geconfronteerd met de contextualiteit van veel in onze wereld (...), met vragen van zingeving (...) of met de ambiguïteit van taal en werkelijkheid, dan betreft dit steeds terreinen waar men met wetenschappelijke rationaliteit en formalisme niet erg ver komt. Een 'narratieve rede' schijnt hier de prioriteit te bezitten boven de 'wetenschappelijke rede'."<sup>135</sup> En ook andere historici wijzen nadrukkelijk op de relevantie van levensverhalen:



‘Post-modern history requires not just texts, but rich texts, nuanced and densely packed with self-reflective comments. When historical subjects leave no conscious representation of their ‘self’ - as has been true of the great majority of aged people in past times – they preclude the type of deep-reading of individual experience which has been one of the most innovative aspects of post-modern historical scholarship.’<sup>136</sup>

Gerontoloog Jan Baars benadrukt de betekenis van de ‘narrative identity’ voor (de studie van) het ouder worden:

‘From a narrative approach to aging more light can be shed on its rich pluriformity; therefore, there has been a growing interest in narrative approaches to aging in which aging persons are not merely subjected to tests and questionnaires but are allowed and even encouraged to speak about their lives.’<sup>137</sup>

De levensverhalen vervullen uiteindelijk een rol binnen de mens- en cultuurwetenschap doordat zij ervaring en beleving centraal stellen en hieraan betekenis geven (Ankersmit, Van Nierop en Pott, 1995). De betekenisduiding ontstaat in de analyse en interpretatie van het verhaal. Particuliere ervaring kan zo leiden tot een algemener begrip en inzicht. Deze betekenisvorming is feitelijk een dialoog tussen het subject en object van het onderzoek. Ankersmit en Pott spreken over een continuïteit tussen het bestudeerde en de door de onderzoeker gegeven betekenis.<sup>138</sup> En, zo stellen zij: ‘De beoefenaar van de mens- en cultuurwetenschappen spreekt niet alleen over maar vooral ook met het object van onderzoek, en dat object zegt iets terug.’<sup>139</sup>

Mijn keuze voor een narratief-biografische methode van onderzoek veronderstelt een bewustzijn en begrip van narrativiteit als concept en methode. Het is daarom dat ik hier nader ben ingegaan op levensverhalen en narrativiteit. Narrativiteit speelt tevens een belangrijke rol binnen de beroepspraktijk van kunstenaars. Het narratieve karakter van artistieke dialoog, discours en uitwisseling maakt dat het kunstenaarschap onvolledig wordt begrepen als dit aspect buiten beschouwing zou worden gelaten. Daar komt bij dat levensverhalen ‘juist ook met het heden te maken hebben’.<sup>140</sup>

II-3-5. HET ZELF EN DE LEVENSLOOP

Het zelf is zich bewust van het ouder worden en Mead heeft betoogd dat dit bewustzijn is bemiddeld door ‘de ander’. Zoals Jean Paul Sartre hoopvol sprak: ‘Ce sont les autres qui sont ma vieillesse.’<sup>141</sup> Het is in een levensverhaal dat het zelf zijn historiciteit vorm geeft. Het levensverhaal is immers een actuele terugblik op een leven: verteld, gehoord en (soms) opgetekend. Zo wordt letterlijk geschiedenis geschreven.<sup>142</sup> Maar met het levensverhaal wordt tevens een voorschot op de toekomst genomen doordat de verteller zich in een bepaald verwachtingspatroon positioneert:

<sup>136</sup> Paul Johnson, ‘Historical readings of old age and ageing’, in: Johnson & Thane (ed.), 1998, pp. 1-18, p. 17.

<sup>137</sup> Baars, 2012, p. 173.

<sup>138</sup> Ankesmit, Van Nierop & Pott, 1995, p. 13.

<sup>139</sup> Ibid., p. 14.

<sup>140</sup> Baars, 2006, p. 220.

<sup>141</sup> Geciteerd in Troyansky, 1989, p. 7.

<sup>142</sup> ‘It is possible to reach life’s past events and experiences as memories, which are filtered through the present, interpreted and reconstructed. Memories are not permanent, fixed, or clearly defined. Instead, they are in a constant state of change and prone to be reinterpreted.’ Antikainen et al., 1996, p. 24.

<sup>143</sup> Kenneth Gergen, ‘Self-narration in Social Life’ in: Wetherell, Taylor & Yates, p. 257-258.

<sup>144</sup> Hummel, 2011, p. 38.

<sup>145</sup> Ibid., p. 38.

<sup>146</sup> Mishler, 1999, p. 16.

<sup>147</sup> ‘We express, display, make claims for who we are - and who we would like to be - in the stories we tell and how we tell them. In sum, we perform our identities.’ Mishler, 1999, p. 19.

<sup>148</sup> Ibid., p. 21.

<sup>149</sup> Ibid., p. 64.

<sup>150</sup> Ibid., p. 48.

<sup>151</sup> Ibid., p. 87.

<sup>152</sup> Ibid., p. 69.

‘(...) self-narrative is not simply a derivative of past encounters, re-assembled within ongoing relationships; once used, it establishes the grounds for moral being within the community. It establishes reputation, and it is the community of reputations that form the core of a moral tradition. In effect, the performance of self-narrative secures a relational future.’<sup>143</sup>

De bijzondere betekenis van het levensverhaal voor (een begrip van) het gevorderde kunstenaarschap en de artistieke praktijk wordt benadrukt in een recent onderzoek naar de levensbeschouwing van hedendaagse Nederlandse beeldende kunstenaars (Hummel, 2011). Rhea Hummel stelt dat mensen hun identiteit construeren in een levensverhaal. Echter: ‘Identiteit is niet vaststaand en het ontwikkelt zich niet progressief. Zij wordt continu opnieuw gevormd en aangepast in reactie op verschillende omstandigheden.’<sup>144</sup>

‘(...) en het is juist daarom zo interessant om kunstenaars van verschillende leeftijden te interviewen. We kunnen dan in kaart brengen hoe de vorming van identiteit steeds opnieuw gestalte krijgt in verschillende levensfasen en hoe respondenten hier in retrospectief op terugkijken.’<sup>145</sup>

In haar studie refereert Hummel veelvuldig aan Elliot Mishlers ideeën over de vorming van identiteit (Mishler, 1999). Mishler gaat er van uit dat identiteit in een ‘interpersonal process’ wordt gevormd; ‘our identities are defined and expressed through the ways we position ourselves vis-a-vis others along the several dimensions that constitute our networks of relationships.’<sup>146</sup> Het levensverhaal is niet alleen een sociaal gesitueerde activiteit, maar het is ook een ‘identity performance’: in verhalen geven we uitdrukking aan wie we zijn, of zouden willen zijn, en daarmee aan onze identiteit.<sup>147</sup> Mishlers narratieve onderzoek betreft de ‘developmental trajectories’ van ambachtelijk werkende kunstenaars (‘craftartists’).<sup>148</sup> Voor een belangrijk deel lopen deze trajecten via onderwijs en leerervaring. In de door Mishler gevoerde interviews wordt onder meer gesproken over ‘taking an art class’<sup>149</sup>, ‘teachers provided some active support and encouragement for her art’<sup>150</sup>, ‘a close relationship with the teacher and other students’<sup>151</sup> en ‘the art school (...) “really opened [her] eyes.” She “really” became serious, deciding she was going to “see it through to the end” and get an art degree.’<sup>152</sup> In verschillende passages en bewoordingen wordt hier het belang van leerproces en leeromgeving uitgesproken met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling en de vorming van identiteit. Omdat het leren zo’n belangrijke rol speelt, kan biografisch onderzoek niet plaatsvinden zonder dat daarin leerconcepten worden betrokken (Alheit, 2009).

II-3-6. RESUMÉ ‘LEVENSLOOP’

Levensverhalen vormen een bijzondere reflectie op de levensloop. Met de autobiografie plaatst iemand zich niet alleen in het verloop van gebeurtenissen, maar ook in de narratieve structuur van de vertelling. Stereotyperingen kunnen hier deel van uitmaken en kunnen het (zelf) beeld van de verteller modelleren naar verwachtingen of voorbeelden.

De ‘identity performance’ in het ouder worden wordt gekenmerkt door paradoxen en perspectieven (Baars, 2006). De wens om zo lang mogelijk jong te blijven impliceert dat de ouderdom feitelijk steeds korter wordt. Jan Baars spreekt over de steeds jongere oudere. Een andere paradox is het gevolg van de ‘vertraging’ van biologische veroudering op gespannen voet staat met de ‘versnelling’ van de maatschappelijke of culturele veroudering. Eerder werd hier al gerefereerd aan de hoge omloopsnelheid in de kunst door het primaat van voortdurende vernieuwing en verjonging. Tegenover deze paradoxen staat het perspectief van de zich verdiepende uniciteit die zowel door de betrokkene als door diens omgeving als een verrijking kan worden beleefd:

‘Daarbij hoeft de intensiteit van de betrokkenheid op de toekomst niet af te nemen want juist als er nog maar weinig toekomst overblijft, gaat het erom die zo volledig mogelijk te leven en steeds weer te ontdekken wat de zin is van hetgeen we doen en ervaren.’<sup>153</sup>

<sup>153</sup>  
Baars, 2006, p. 220.

De zingeving in de levensverhalen legt een bijzondere relatie tussen het zelf en het ouder worden. Als deel van het conceptueel kader is dit aspect in mijn onderzoek zeer relevant vanwege de bijzondere betekenis die het heeft voor zowel de autobiografie van de kunstenaar als voor de motivatie in de artistieke praktijk. Voor kunstenaars is het maken van kunst immers de concretisering van de overtuiging waarmee zij in de wereld staan. De vele functies en betekenissen van kunst voor zowel de kunstenaar als de beschouwer vallen samen onder de noemer zingeving.

<sup>154</sup>  
‘An understanding of the old-age style of artists and art contributes to the study of creativity and aging in general, draws attention to changes in late-life development that are unusual, unexpected, and positive, discloses the surprising strengths of aging, and brings disparate disciplines closer together.’ Lindauer, 2003, p. 220.

<sup>155</sup>  
Het Memorandum formuleert de ‘Objectives of lifelong learning’ als volgt: ‘*The two objectives of equal importance for lifelong learning are the promotion of active citizenship and the promotion of vocational skills in order to adapt to the demands of the new knowledge-based society and to allow full participation in social and economic life. Lifelong learning is designed to provide the people of Europe with the essential tools they require for self-development and in order to play an active part in modern society, including the skills needed in the field of new technologies.*’  
Bron: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/other/c11047\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_en.htm)>

<sup>156</sup>  
‘(...) even though the interaction situation of learning concerns an interaction between the individual and the environment in the broadest sense, I have, nevertheless, defined this environment on a direct social and a more general societal level. (...) Naturally the individual is involved in interaction with the material surroundings all the time, but the nature of this interaction is always transmitted socially and societally.’ Illeris, 2007, p. 99.

II-4.

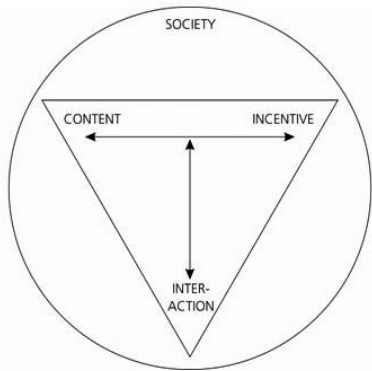
LEERPROCESSEN

II-4-1. LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

Na aandacht te hebben besteed aan het kunstenaarschap en aan de levensloop wil ik in dit deel van het conceptueel kader ingaan op de leerprocessen. Vanuit mijn vraagstelling ‘hoe leren oudere kunstenaars?’ wil ik het leerproces specifiek beschrijven en proberen te nuanceren binnen mijn interessegebied. Uitgangspunt is de aanname dat de kunstenaar leert in de beroepspraktijk en dat dit een voortgaand proces is. Het maken lijkt de essentie van de artistieke praktijk te zijn, maar welke rol speelt het leerproces? Als het maken beschouwd kan worden als de zelf-realisatie van de kunstenaar, kan dan het leren geïnterpreteerd worden als de zelf-ontdekking van de kunstenaar? En valt dit te herkennen en te begrijpen als een proces in de ‘lengte’ van de levensloop en in de ‘breedte’ van de sociale omgeving en de persoonlijke ervaring? Begrip van het leren dóór gevorderde kunstenaars is ook belangrijk om te kunnen leren ván kunstenaars, onder meer ten aanzien van creativiteit en ouder worden (cf. paragraaf I-3).<sup>154</sup>

De noties ‘levenslang leren’ en ‘levensbreed leren’ zijn tegen het einde van de vorige eeuw gangbaar geworden. In de snel veranderende samenleving van de laat-moderne tijd speelt kennis op bijna alle maatschappelijke terreinen een cruciale rol. Toegang tot en het kunnen hanteren van kennis en informatie zijn wezenlijke voorwaarden voor maatschappelijke deelname en ontplooiing. Daarnaast zijn kennis en scholing een noodzakelijk instrument voor de omgang met steeds complexere en grensoverschrijdende problemen en uitdagingen op sociaal, cultureel en politiek vlak. Vanwege deze ingrijpende ontwikkelingen heeft de Europese Commissie in 2000 een *Memorandum on Lifelong Learning* laten verschijnen waarin het concept en de betekenis van levenslang en levensbreed leren nader worden omschreven. Uit het Memorandum spreekt optimisme over deze nieuwe leervormen voor zowel individuele als maatschappelijke ontwikkeling. Lifelong Learning wordt beschouwd als een middel om burgers te betrekken bij en deel te laten nemen aan de ‘kennismaatschappij’ en om hen kansen voor scholing en ontwikkeling te bieden.<sup>155</sup>

Onderwijs is speerpunt geworden voor politiek en economie en in de afgelopen decennia is een veelheid aan leertheorieën en onderwijsprogramma’s ontwikkeld. De meeste van deze theorieën benadrukken het karakter van het leren als een sociaal proces dat volgens de Deense onderwijskundige Knud Illeris wordt gekenmerkt door drie dimensies: het individu is in interactie met zijn omgeving (‘environment’<sup>156</sup> of ‘society’) en zijn kennisverwerving vindt plaats tussen motivatie (‘incentive’) enerzijds en inhoud (‘content’) anderzijds (Illeris, 2007).



'The three dimensions of learning', Knud Illeris, 2007, p. 26.

Illeris' schematische voorstelling van het leren illustreert het proces van – externe – interactie met de omgeving (de verticale as) dat gepaard gaat met een proces van – interne – verwerving en ontwikkeling (de horizontale as). Illeris beschouwt zijn schema als 'constructivistisch' van aard<sup>157</sup>; dat wil zeggen dat de lerende zijn of haar kennis, begrip of vaardigheden schematisch opbouwt en dat het nieuw geleerde als 'mental structure' georganiseerd en hanteerbaar wordt. Ten aanzien van de verwerving van nieuwe of aanvullende kennis onderscheidt hij vier vormen van leren: 1) cumulatief: nieuwe kennis die buiten bestaande referentiekaders valt<sup>158</sup>; 2) aanvullend: de nieuwe kennis kan worden gelinkt aan reeds aanwezige kennis; 3) aanpassend: bestaande kennis wordt deels aangepast of vervangen door nieuwe kennis; 4) transformatief of transitioneel: door een ingrijpende gebeurtenis of ervaring verandert de lerende persoonlijkheid zelf (Illeris, 2007, 2011).

Hoewel Illeris aangeeft dat het leren een 'very extensive and complicated set of processes' impliceert<sup>159</sup>, ontbreekt in bovenstaand schema de dimensie van het tijdsverloop waarin deze processen zich voltrekken. Het blijft dus, letterlijk, een statisch model. Aangezien interacties en leerprocessen per definitie in de tijd plaatsvinden, is het zinvol om aan deze dimensie apart aandacht te besteden.<sup>160</sup> Ofwel, in een variatie op de eerder aangehaalde uitspraak van Robert Berling: 'to consider learning in terms of life process.'<sup>161</sup> In dit proces speelt het leren zich zowel af in de lengte als in de breedte van ons leven:

'(...) lifelong learning encompasses processes of knowing and skills acquisition, affective transformation and experiential learning beyond the walls of schools, colleges and universities. It includes informal, tacit and emotional learning, alongside cognitive processes and encounters with more formal bodies of knowledge.'<sup>162</sup>

De Engelse onderwijskundige Peter Jarvis heeft het begrip 'lifelong learning' uitvoerig behandeld (Jarvis, 2006, 2007, 2010). Hij geeft hierbij aan dat de hogere levensverwachting in onze tijd een belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling van lifelong-learning theorieën: 'Increasingly, then, we will look at learning in later life and see how older people age and continue to learn.'<sup>163</sup> Dat het leren zowel een individueel als een

sociaal proces is, blijkt nadrukkelijk bij het leerproces op latere leeftijd. Maatschappelijke omstandigheden en verwachtingen, rolpatronen en 'vergrijzing' hebben een grote invloed op kansen en mogelijkheden voor levenslang leren. In deze sociale constellatie van het leren staat het concept van 'het zelf' centraal volgens Jarvis, die hierbij expliciet refereert aan George Herbert Mead.<sup>164</sup> Jarvis beschouwt het individu als een 'embodied self' en dus als een mentaal én een lichamelijk proces.<sup>165</sup> In zijn studie over Adult Education and Lifelong Learning (2010) definieert Jarvis het leren als volgt:

'the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses) – experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person.'<sup>166</sup>

Met het benoemen van de lichamelijke dimensie van het leren, wijst Jarvis terecht op een wezenlijk aspect het leren en van de ontwikkeling van het zelf. Het aanleren en oefenen van vaardigheden en het hanteren van gereedschappen en materialen zijn immers belangrijke momenten van persoonlijke ontwikkeling en van sociale onderscheiding. Mead maakt een onderscheid tussen lichaam ('a physical thing') en geest en acht het de taak van het onderwijs om ze met elkaar in balans te brengen:

'The line of demarcation between the self and the body is found, then, first of all in the social organization of the act within which the self arises, in its contrast with the activity of the physiological organism. The legitimate basis of distinction between mind and body is between the social patterns and the patterns of the organism itself. Education must bring the two closely together.'<sup>167</sup>

Aandacht voor individuele ontwikkeling en sociale context kenmerken elke leertheorie.<sup>168</sup> Dit geldt dus ook voor het levenslang leren. Het leerproces heeft een tweeledig gevolg: het draagt bij aan de ontwikkeling van identiteit en zelf-bewustzijn terwijl het tevens een bewustwording van de sociale bepaaldheid bevordert.<sup>169</sup> Levenslang leren is het leren in de tijdspanne van jeugd, volwassenheid en ouderdom. Het impliceert het bewustzijn van een leven in de tijd en van de veranderingen die zich aandienen in een mensenleven. Levenslang leren betreft het zijn en het worden.<sup>170</sup> Tom Schuller spreekt wat dit aangaat over de 'three capitals of learning'. Hij beschouwt het leerproces als de opbouw van 'identity capital' dat opgevat moet worden als 'the characteristics of the individual that define his or her outlook and self-image.'<sup>171</sup> Dit 'kapitaal' wordt geschraagd door de opbouw van 'human capital' (kwalificaties, kennis en vaardigheden) en 'social capital' (participatie, familie en vrienden)<sup>172</sup>:

<sup>164</sup> Ibid., p. 6.

<sup>165</sup> Ibid., p. 4.

<sup>166</sup> Ibid., p. 39.

<sup>157</sup> Illeris, 2009, p. 12.

<sup>158</sup> '(...) most frequent during the first years of life, but later occurs only in special situations where one must learn something with no context of meaning or personal significance (...)' Illeris, 2009, p. 13.

<sup>159</sup> Ibid., p. 7.

<sup>160</sup> 'The experience of time is an important factor in the adult's learning process and one that is often forgotten in discussions about learning, but it helps construct the way in which we interpret an experience.' Jarvis, 2010, p. 82.

<sup>161</sup> Zie paragraaf 1.2.

<sup>162</sup> West e.a., 2007, p. 17.

<sup>163</sup> Jarvis, 1983, p. 125.

<sup>167</sup> Mead, 1992 (1934), p. 187, n. 17.

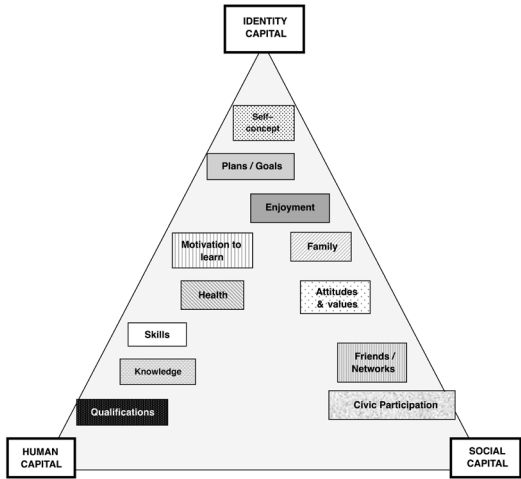
<sup>168</sup> 'In learning both 'self' and 'others' are always present at least in representational form.' Ari Antikainen in: 'Life, Learning and Empowerment' in: *Manuscript for Nordisk Pedagogik*, 1996, 16, pp. 66-73. Zie: <[http://wanda.uef.fi/~anti/publ/in\\_english/151.pdf](http://wanda.uef.fi/~anti/publ/in_english/151.pdf)> (p.13).

<sup>169</sup> 'The learning experiences they (=human beings) gain and develop can be seen as part of a process that is not only part of the development of their own self-identity, but also incorporates their identity as social beings.' Bob Brownhill, 'Lifelong Learning' in: Jarvis (ed.), 2001, pp. 69-79, p. 71.

<sup>170</sup> 'Lifelong learning is about being and becoming.' Jarvis, 2006, p. 134.

<sup>171</sup> Schuller et al., 2004, p. 20.

<sup>172</sup> Schuller et al., 2004, p. 13, Fig. 2.1.



Tom Schuller, Conceptualisation of the wider benefits of learning, 2004.

Zowel Illeris als Schuller besteden, zij het beperkt, aandacht aan de ontwikkeling in de tijd als (vierde) dimensie van het leerproces. Schuller noemt de tijd een 'key dimension' die echter heel moeilijk in sociale analyse is te betrekken<sup>173</sup>: 'Life-course analysis always wrestles with the literally infinite number of permutations which can occur over an individual's lifespan.'<sup>174</sup> Knud Illeris schrijft over 'learning and life course'<sup>175</sup> en hanteert een onderscheid in vier levensfasen ('childhood, youth, adulthood, mature adulthood').<sup>176</sup> Motivatie en capaciteit voor het leren verschillen volgens hem per levensfase. Niet enkel vanwege groei en ontwikkeling, maar vooral door veranderende levensomstandigheden. Aangezien omstandigheden en perspectieven in een individuele levensloop kunnen verschillen, verandert ook het karakter van het leren in een bepaalde fase.<sup>177</sup> Dat brengt hem uiteindelijk tot de conclusie dat:

'Up through the life ages there is constant development in the direction of learning becoming more self-directed and selective, as one gradually frees oneself from external ties. In spite of great differences in individual life processes, the development in learning orientation throughout the life ages seems to be characterized by a gradual liberation from societal ties, individuation in learning interest, and increased personal responsibility for learning.'<sup>178</sup>

Dit neemt echter niet weg dat sociale factoren bepalend blijven voor het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling. 'Thus, fundamentally learning is a process mediating between man as a biologically and genetically developed species and the societal structures developed by man.'<sup>179</sup> Het tijdsverloop van dit proces komt echter in weinig leertheorieën tot uitdrukking.<sup>180</sup> Toch is het zo dat elke nieuwe leerervaring zich in de tijd afspeelt. Leren en leeftijd hebben een wederzijdse invloed op elkaar; de levensfase is van invloed op de vorm en de inhoud van het leren, en het leren is medebepalend voor hoe wij ons van ons leven bewust zijn: 'Not only do we learn about ourselves, we also learn to be ourselves – we learn our own identity.'<sup>181</sup>

<sup>173</sup> Schuller et al., 2004, p. 188.

<sup>174</sup> Ibid., p. 189.

<sup>175</sup> Illeris, 2007, p. 197 e.v. (Chapter 11).

<sup>176</sup> "There is a widespread conception in lifespan psychology that the various life ages typically have attached to them various orientations or 'tasks', which partially determine the learning motivation; also that the life ages are separated by periods of major or minor crisis, in which the prevailing orientation is brought to an end and replaced by a new one." Illeris, 2007, p. 198.

<sup>177</sup> 'People typically have different life situations and life perspectives in the various life ages, and these conditions influence the character of learning generally.' Ibid., p. 255.

<sup>178</sup> Ibid., p. 213.

<sup>179</sup> Ibid., p. 261.

<sup>180</sup> 'Few theories of learning have tackled time (...)': Jarvis, 2006, p. 14.

<sup>181</sup> Ibid., p. 48.

<sup>182</sup> 'Wenn wir biographisches Lernen als eigensinnige "autopoietische" Leistung der Subjekte begreifen, ihre Erfahrungen reflexiv so zu "organisieren", dass sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen, wird es möglich, Bildung gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse zu begreifen.' Alheit & Dausien, 2002, p. 15.

<sup>183</sup> 'Human learning (...) is the process of transforming the whole of our experience through thought, action and emotion and thereby transforming ourselves as we continue to build perceptions of external reality into our biography.' Jarvis, 2007, p. 5.

<sup>184</sup> Jarvis, 2010, p. 125.

<sup>185</sup> Dominicé, 2000, p. xv.

<sup>186</sup> Ibid., p. 4.

<sup>187</sup> Alheit & Dausien, 2002, p. 3.

<sup>188</sup> Ibid.

## II-4-2. PETER ALHEIT EN HET BIOGRAFISCH LEREN

In het voorafgaande heb ik aandacht besteed aan de biografie en aan het leren. In deze paragraaf komen deze begrippen in samenhang aan de orde. Biografisch leren is het vermogen om ervaringen reflectief zo te organiseren, dat ze een coherent en betekenisvol geheel vormen ten aanzien van identiteit en met betrekking tot zowel individuele als sociale ontwikkeling.<sup>182</sup> Is de verbondenheid van biografie en leerproces in zijn algemeenheid al interessant, dan geldt dit voor kunstenaars wel in het bijzonder. Wanneer we verwachten dat kunstenaars tot op late leeftijd intrinsiek gemotiveerd blijven, oorspronkelijk en oprecht zijn, altijd blijven leren en uitdrukking geven aan hun 'complete self', dan zullen de drijfveren achter de artistieke praktijk diep verankerd moeten zijn in hun biografie. Alleen de persoonlijke levensloop kan de voedingsbodem vormen voor een actief en levenslang kunstenaarschap zoals ik aan de hand van dit narratief-biografisch onderzoek probeer inzichtelijk te maken.

Jarvis vat het leren op als een proces waarin door alles wat we doen en meemaken onze ervaring, en daarmee onze biografie, zich voortdurend ontwikkelt en verandert.<sup>183</sup> Leren in de levensloop is een leren in de veranderingen van tijd en ruimte. Omgekeerd is een biografie eveneens van invloed op de leerprocessen waaraan men deelneemt: 'Seniors certainly learn from their experiences, and they bring all their biographical experience to future learning.'<sup>184</sup> Biografisch leren is echter niet alleen een leerproces onder invloed van de biografie, maar is een vorm van leren waarbij de biografie zelf een 'leergebied' is (Dominicé, 2000). Volgens Pierre Dominicé is de levensloop een doorgaand leerproces, omdat 'learning is also always ongoing in all aspects of adult life, through the vehicles of informal education and experiential learning.'<sup>185</sup> Dominicé's notie van een 'leerbiografie' biedt naar mijn mening een goede entree tot het verkrijgen van inzicht in de kunstenaarsloopbaan en tot het begrip van het leerproces als behorend bij de artistieke praktijk. Hij hanteert het concept van een 'leerbiografie' om het reflexieve karakter van het leren in de levensloop aan te duiden:

'The preparation of an educational biography can help adults better understand their own learning process. By confronting and reflecting on the learning moments in their own lives, they understand the extent to which learning in many different situations is an active search for meaning.'<sup>186</sup>

Peter Alheit en Bettina Dausien benadrukken 'die Zeitlichkeit von Lernprozessen' wel. Maar, zo stellen zij, er zijn meer tijdsdimensies dan alleen die van de levensloop. Een leer- of handelingssituatie heeft een eigen verloop en een leerproces kan ook beschouwd worden in een historische of institutionele dimensie.<sup>187</sup>

'Die Betrachtungsperspektive „Lebenslauf“ nimmt also eine spezifische temporale Analyseebene in den Blick, die in Relation zu anderen Zeitdimensionen steht, aber eine relativ unabhängige eigenständige Konstruktionslogik aufweist.'<sup>188</sup>



Behalve dat het leren zich in ‘de lengte’ van de levensloop afspeelt, is het ook een proces dat in ‘de breedte’ van het bestaan plaatsvindt: in de persoonlijke leefwereld en in relatie tot personen en instellingen uit de dagelijkse omgeving. Uitgaande van de premisse van Jarvis dat het leren in essentie gaat over ‘living-in-the-world’ en over interactie met de wereld<sup>189</sup>, is dit ‘levensbreed leren’ een proces waarin ervaringen niet alleen na elkaar, maar ook naast elkaar worden opgedaan. Levenslang leren en levensbreed leren hebben een grote verwantschap en vele raakvlakken. Alheit en Dausien spreken over ‘Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen ('lifewide') Zusammenhang.’<sup>190</sup> Het leren kent een micro-, een meso- en een macroniveau. Het speelt zich immers af in een gedifferentieerde en gelaagde maatschappelijke structuur en op verschillende niveaus van positie in de samenleving. Maar eveneens een leren in de omgeving van familie, vrienden, werk en andere vormen van sociaal deelgenootschap. En uiteindelijk ook een leren binnen maatschappelijke instituties en infrastructuur. Op al deze niveaus worden ervaringen opgedaan en worden inzichten, vaardigheden en kennis verworven. Dit betekent dat levenslang en levensbreed leren zowel een formeel, een non-formeel en een informeel leerproces kan betreffen (Alheit, 2009).

Het biografisch leren wordt door Alheit en Dausien beschouwd vanuit ‘eine theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, die im Sinne eines phänomenologischen Lernbegriffs an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden ansetzt.’<sup>191</sup> Zij stellen dat in het levenslang leren de individuele levensgeschiedenis is betrokken. Kort samengevat: ‘Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie.’<sup>192</sup> Voor Peter Alheit is het biografisch leren ingebed in de levensloop en kan het begrepen worden binnen de context van een leeromgeving of leermilieu.<sup>193</sup> Volgens hem is de veronderstelde autonomie van ons handelen in werkelijkheid onderworpen aan biografische structuren die we slechts ten dele kunnen beïnvloeden.<sup>194</sup> Hij verwijst naar het begrip ‘habitus’ van Bourdieu om aan te geven hoezeer wij in onze sociale positie en ons handelen bepaald zijn door maatschappelijke structuren. Toch hoeft deze verhouding van autonomie en structuur niet als problematisch te worden ervaren. Men kan eigen keuzes maken en beslissingen nemen zonder zich voortdurend bewust te zijn van en beperkt te voelen door bindende sociale en institutionele kaders. Alheit spreekt over een ‘verborgen betekenis’ van het samengaan van structuur en subjectiviteit: ‘We entertain this unique ‘background idea’ of ourselves not in spite of, but precisely because of the structural limitations imposed by our social and ethnic origins, our gender and the era in which we are living.’<sup>195</sup> Hieruit volgt dat biografieën ('life constructions') verder gaan dan levensverhalen en verborgen referenties bevatten aan de condities en structuren waar we onlosmakelijk deel van uitmaken.<sup>196</sup> Maar Alheit voegt hier een belangrijk element aan toe; onze ‘life constructions’ bestaan voor een deel ook uit mogelijkheden en kansen die géén verdere invulling hebben gekregen; onze biografie bestaat voor een deel uit het potentieel van een ‘unlived life’.<sup>197</sup> Hij beschouwt biografisch bewustzijn en biografische kennis als een potentieel waarmee het individu zijn ‘zelf’ vorm kan geven. Hiervoor munt hij de term ‘biographicity’:

<sup>189</sup> Jarvis, 2006, p. 139.

<sup>190</sup> Alheit & Dausien, 2002, p. 10.

<sup>191</sup> Alheit & Dausien, 2002, p. 10.

<sup>192</sup> Ibid., p. 13.

<sup>193</sup> Alheit, 2009, p. 125. Vergelijk ook het concept van *situated learning* van Lave & Wenger (1991).

<sup>194</sup> Ibid.: “The point is rather that our supposed autonomy of action and autonomous planning is subordinated to processual structures’ in our biography that we can influence to only a very marginal extent (...)”.

<sup>195</sup> Ibid., pp. 123-124.

<sup>196</sup> “They are hidden references to the structural conditions that are imposed on us.” Ibid., p. 124.

<sup>197</sup> Ibid.

<sup>198</sup> Ibid.

<sup>199</sup> Alheit, 2002a, p. 18: ‘If we conceive of biographical learning as a self-willed, ‘autopoietic’ accomplishment on the part of active subjects, in which they reflexively ‘organise’ their experience in such a way that they also generate personal coherence, identity, a meaning to their life history and a communicable, socially viable lifeworld perspective for guiding their actions, it becomes possible to comprehend education and learning both as individual identity work and as a formation of collective processes and social relations, that means: to link stories and structures.’

<sup>200</sup> Cf. Smilde, 2009.

<sup>201</sup> Wenger, 1998, p. 8.

<sup>202</sup> Ibid., p. 47.

‘Biographicity means that we can redesign again and again, from scratch, the contours of our life within the specific contexts in which we (have to) spend it, and that we experience these contexts as shapeable and designable.’<sup>198</sup>

Met het begrip ‘biographicity’ geeft Alheit extra reliëf aan de biografie. ‘Biographicity’ veronderstelt de mogelijkheid van het individu om zélf invulling te geven aan zijn biografie als ‘life construction’. Om het levensverhaal vanuit specifieke sociaal-maatschappelijke omstandigheden vorm te geven en in te richten. Het biografisch leren ziet hij als een reflectieve en bewuste organisatie van ervaringen en handelingen zodat dit als samenhangend, betekenisvol en zingevend kan worden ervaren. Biografisch leren draagt zo bij aan de vorming van identiteit en aan sociale relaties en vormt een verbintenis tussen ‘stories and structures.’<sup>199</sup> Om biografische leerprocessen te begrijpen is het nodig om daarin ook het leren buiten de georganiseerde en geïnstitutionaliseerde vormen te betrekken.

Biografisch leren en ‘biographicity’ zijn karakteristiek voor het kunstenaarschap.<sup>200</sup> Niet alleen benoemen ze een wijze van leren die herkenbaar is in de artistieke praktijk als een reflectief bewustzijn van ervaring en ontwikkeling, maar ook impliceren ze een mate van verantwoordelijkheid, creativiteit en inventiviteit die kenmerkend is voor de uitoefening van het kunstenaarschap. Bij mijn onderzoeksvraag naar het leerproces van het gevorderde kunstenaarschap en in de analyse van de narratief-biografische interviews wil ik het concept van het biografisch leren speciale aandacht geven om te zien of en hoe vormen hiervan herkenbaar aanwezig zijn.

II-4-3. COMMUNITIES OF PRACTICE EN SITUATED LEARNING  
Zoals het leren een biografie veronderstelt, zo kent het ook een sociale omgeving. Een biografisch leerproces vindt plaats in een sociale context en draagt daar zelf ook aan bij. In deze zin is leren altijd gerelateerd aan een sociale praktijk. Peter Jarvis ontleent het concept van de ‘communities of practice’ aan Jean Lave en Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Volgens Etienne Wenger maakt de deelname aan een ‘community of practice’ onderdeel uit van ons dagelijkse leven en geldt dit derhalve ook voor het leren: ‘(...) learning is an integral part of our everyday lives. It is part of our participation in our communities and organizations.’<sup>201</sup>

Deelname aan ‘communities of practice’ is een manier om invulling en betekenis te geven aan de relatie met onze omgeving:

‘The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.’<sup>202</sup>



Een praktijkgemeenschap kan zowel binnen als buiten het werkzame leven liggen. Een vereniging, club of genootschap, een groep van vrienden of collega's, een kerk, sportclub of politieke partij; het zijn allemaal 'communities of practice'. Met de deelname aan een gemeenschap (of juist de niet-deelname) geeft men ook uitdrukking aan identiteit.<sup>203</sup> Wenger beschouwt het leren als een vorm van 'social participation'.<sup>204</sup> Zijn 'social theory of learning' veronderstelt een integratie van leerproces en sociaal proces in een wisselwerking tussen deelname aan een gemeenschap, betekenisgeving van de eigen positie en ervaring, het leren als activiteit en vorming van identiteit. In dit model worden alle posities gekenmerkt door een specifieke vorm van leren: als deelname, als ervaring, als doen en als worden.<sup>205</sup> Leerprocessen vormen de verbindende schakel tussen de sociale praktijk en de vorming van identiteit.<sup>206</sup> Wenger benadrukt dat dit proces zich in de tijd afspeelt en dat het tijdsbesef van belang is voor de ontwikkeling en bewustwording van het zelf:

'As trajectories, our identities incorporate the past and the future in the very process of negotiating the present. They give significance to events in relation to time construed as an extension of the self.'<sup>207</sup>

Volgens Wenger is de wording van een identiteit zowel een identificatie als een onderhandeling of afweging. Het betreft een deelgenootschap; het gevoel tot een bepaalde groep te behoren. Door keuze en onderhandeling vindt iemand een eigen plaats in een (beroeps)groep waartoe hij wil behoren. Zo is Wenger's 'social theory of learning' ook te lezen als een theorie van het zelf. Levenslang en levensbreed leren staan hierin centraal. Zoals door Peter Jarvis verwoord:

'It is the self-identity – the identity of the person, the Me, which is private and fundamental to our being. Self-identity is ontological – it is about our being and becoming. It is for this reason that we emphasise that it is the person who learns and why we regard learning as an existential phenomenon. It is the self, the primary identity, which reflects our being and which is always becoming until the day that we die.'<sup>208</sup>

Lave en Wenger hanteren het begrip 'situated learning' om aan te geven dat zij het leerproces beschouwen als ontwikkeling van de deelname aan en de positionering in een bepaalde sociale groep en omgeving. Het leren speelt een belangrijke rol met betrekking tot participatie en positie.<sup>209</sup> Volgens Lave en Wenger is de deelname aan een sociale (beroeps)praktijk een gefaseerde ontwikkeling waarbij de positie van het deelnemerschap wordt bepaald door de stadia van het leerproces. Voor dit proces hanteren zij het concept van 'legitimate peripheral participation':

'''Legitimate peripheral participation' provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice.'<sup>210</sup>

203  
'Our relations to communities of practice thus involve both participation and non-participation, and our identities are shaped by combinations of the two.' Ibid., p. 164.

204  
Ibid., p. 4.

205  
Als 'components of a social theory of learning' noemt Wenger: 'community: learning as belonging, meaning: learning as experience, practice: learning as doing, identity: learning as becoming'. Wenger, 1998, p. 5.

206  
'Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person.' Ibid., p. 215.

207  
Ibid., p. 155.

208  
Jarvis, 2007, p. 154.

209  
'Situating activity always involves changes in knowledge and action (...) and "changes in knowledge and action" are central to what we mean by "learning". Jean Lave, "The practice of learning", in: Chaikin & Lave, 1996, p. 3-32, p. 5.

210  
Lave & Wenger, 1991, p. 29.

211  
'Newcomers and oldtimers are dependent on each other: newcomers in order to learn, and oldtimers in order to carry on the community of practice. At the same time, the success of both new and old members depends on the eventual replacement of oldtimers by newcomers-become-oldtimers themselves.' Lave, 1991, p. 74.

212  
'We have claimed that the development of identity is central to the careers of newcomers in communities of practice, and thus fundamental to the concept of legitimate peripheral participation.' Lave & Wenger, 1991, p. 115.

213  
Ibid., o.a. p. 122: 'Legitimate peripheral participation moves in a centripetal direction, motivated by its location in a field of mature practice.'

214  
Ibid., p. 50.

215  
Cf. paragraaf I.7.

216  
'(...) the term "workplace learning" includes the work-related learning that can take place in all such work-related connections.' Illeris, 2011, p. 29.

217  
Ibid., p. 154.

218  
Ibid.

219  
Ibid., p. 30.

220  
Ibid., p. 27.

Kennis en ervaring spelen dus een belangrijke rol in het verwerven van een bepaalde rol en positie binnen een 'community of practice'. Het concept 'legitimate peripheral participation' wil vooral de beweging en de groei van de betrokkenheid bij en de deelname aan een praktijkgemeenschap tot uitdrukking brengen.<sup>211</sup> Tegelijk staat hierin de vorming van identiteit centraal.<sup>212</sup> De sociale praktijk van veelzijdige betrokkenheid vormt de essentie van het concept 'situated learning'. Het gebruik van termen als 'veld' en 'praktijk' verradt de invloed van Bourdieu.<sup>213</sup> Lave en Wenger refereren expliciet aan Bourdieu's *Outline of a Theory of Practice* (1977) wanneer zij schrijven: 'Briefly, a theory of social practice emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning, and knowing.'<sup>214</sup> Maar hun referenties aan het gedachtegoed van Pierre Bourdieu zijn beperkt: met name de betekenis van 'strijd' en 'macht' blijft in de 'situated learning' buiten beschouwing. Lave en Wenger schetsen een ontwikkeling langs lijnen van geleidelijkheid en gaan nauwelijks in op conflict en concurrentie binnen een sociale praktijk. De beroepspraktijk van kunstenaars laat echter zien dat deelname aan, en positie in, het culturele veld soms juist heel grillig en onvoorspelbaar verloopt. Naast de 'newcomers and old-timers' van Lave en Wenger hebben we de 'old masters and young geniuses' van Galenson ontmoet.<sup>215</sup> 'Situated learning' betreft in algemene zin de relatie tussen het leren en de beroepspraktijk, maar met betrekking tot de artistieke praktijk van beeldende kunstenaars is het concept 'legitimate peripheral participation' slechts beperkt geldig.

II-4-4. WORKPLACE LEARNING EN TACIT KNOWLEDGE

Zowel het levenslang als het levensbreed leren vindt dikwijls plaats in de omgeving van een werkplek. Dit kan een fysieke werkplek zijn zoals een fabriek, een laboratorium, een kantoor of een atelier, maar het kan ook een netwerk, een cursus of een stage betreffen. Ook deze kunnen als werklocaties beschouwd worden.<sup>216</sup> Knud Illeris omschrijft 'workplace learning' ten eerste als 'gesitueerd' in de (sociale) relatie tot een plek, een omgeving en een interactie. Ten tweede is het een individueel leren in de mentale en fysieke verwerving van kennis en vaardigheden.<sup>217</sup> Als social process bestaat 'workplace learning' in de vorm van uitwisseling, gesprek, delen en samenwerken. Op individueel niveau gaat het over het verkrijgen en ontwikkelen van kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes.<sup>218</sup> Illeris hanteert hierbij eveneens een onderscheid tussen de functie van de werkplaats voor 'production' en de setting van de werkplaats als 'community'.<sup>219</sup> Tussen deze polen positioneert hij de werkpraktijk waarin het individu actief is en waarin deze zich een 'werkidentiteit' verwerft. Deze werkidentiteit komt voort uit de ervaring van het individu als werkende en als deelgenoot van een werkgemeenschap. Volgens Illeris is een identiteit altijd 'an individual biographical identity, an experience of a coherent individuality and life course, at the same time as being a social, societal identity, an experience of a certain position in the social community.'<sup>220</sup>

Het is de moeite waard om vanuit de invalshoek van 'workplace learning' naar de artistieke praktijk en de beroepsuitoefening van het gevorderde

kunstenaarschap te kijken. Vooral om te zien of en hoe de kunstopleiding en de beroepspraktijk voor elkaar van betekenis kunnen zijn:

‘Throughout the centuries there has been an unbroken trend for more and more work-related learning to be transferred from workplace to the education system. Today there would seem to be good reasons for attempting to reverse this trend.’<sup>221</sup>

Met het ‘work-related learning’ dient zich een specifieke vorm van leren aan: de onbewuste deskundigheid en vaardigheden die in de uitoefening van een vak door ervaring en routine worden opgebouwd en die persoonsgebonden zijn. Ervaring, gevoel en experiment spelen een grote rol bij het ontwikkelen van deze vorm van ‘personal knowledge’ (Polanyi, 1958). Michael Polanyi noemt dit dan ook wel ‘the fusion of the personal and the objective’.<sup>222</sup> Hij acht dit onder meer van toepassing bij de, al dan niet wetenschappelijke, vaardigheden (‘the practice of skills’). Volgens hem is het kenmerkende hiervan ‘that the aim of a skilful performance is achieved by the observance of a set of rules which are not known as such to the person following them.’<sup>223</sup> Zowel de wetenschapper als de kunstenaar laat zich in belangrijke mate leiden door drijfveren en keuzes die vaak onbewust maar daarmee nog niet minder bepalend zijn; ‘the tacit component’. Voor beide gebieden geldt dat; ‘There is present a personal component, inarticulate and passionate, which declares our standards of values, drives us to fulfil them and judges our performance by these self-set standards.’<sup>224</sup>

Wat ‘tacit knowledge’ betekent voor het kunstenaarschap wordt door Peter Dormer beschreven in zijn *The Art of the Maker* (1994). Hij omschrijft het als een vakbekwaamheid (‘competence’) waarin de kunstenaar ervaring en vaardigheid combineert. Dit impliceert dat het zowel om praktische als om conceptuele kennis kan gaan, maar dat het alleen uitdrukking krijgt in de fysieke realisatie van een kunstwerk. Hij gaat er vanuit dat deze vorm van kennis in de praktijk is verworven en ook in de praktijk wordt toegepast.<sup>225</sup> ‘Tacit knowledge’ ontwikkelt zich in de ervaring van het maken.<sup>226</sup> Zoals Tim Ingold het mooi verwoordt: ‘(...) we grow into knowledge rather than having it handed down to us.’<sup>227</sup> Terwijl Polanyi over ‘personal knowledge’ sprak, daar noemt Dormer dit juist ‘communal’: ‘it has been created by many people’.<sup>228</sup> Dormer benadrukt het aspect van navolging en traditie waardoor kennis en vaardigheden worden doorgegeven en ontwikkeld.<sup>229</sup>

“The process of acquiring craft knowledge is not easily or naturally done by an individual in isolation. Although tacit knowledge is ‘my knowledge’, it is also communal. For, in whatever craft discipline one chooses, there is a body of knowledge which shapes our perceptions about our work and our individual worlds.”<sup>230</sup>

Dergelijke vakkennis heeft tegelijk een gemeenschappelijk en een individueel karakter; het is gecreëerd én dient als instrument voor creatie. Met ‘tacit knowledge’ neemt het individu letterlijk kennis van de ander om zich deze kennis vervolgens eigen te maken: ‘Such knowledge becomes a part of the self.’<sup>231</sup>

<sup>221</sup>  
Ibid., p. 161.

<sup>222</sup>  
Polanyi, 1973 (1958), p. viii. Cf. Bierens, 2013, pp. 34-40.

<sup>223</sup>  
Ibid., p. 49.

<sup>224</sup>  
Ibid., p. 195.

<sup>225</sup>  
‘(...) the terms skill, craft and tacit knowledge are all used to refer to knowledge that is learned practically through experience and that is demonstrated through practice.’  
Dormer, 1994, p. 7.

<sup>226</sup>  
‘Acquiring a body of practical knowledge takes time: it is a slow empirical process.’  
Dormer, 1994, p. 56.

<sup>227</sup>  
Ingold, 2013, p. 13.

<sup>228</sup>  
Dormer, 1994, p. 7.

<sup>229</sup>  
‘(...) passed on from person to person and acquired through imitation as well as self-conscious analysis’, Ibid., p. 61.

<sup>230</sup>  
Ibid., p. 104.

<sup>231</sup>  
Ibid., p. 18.

II-4-5. RESUMÉ ‘LEERPROCESSEN’

De relatie van het leerproces met het zelf staat in de hierboven besproken leertheorieën centraal. Leren is een essentieel proces voor de vorming van een bewuste identiteit (Schuller et al. 2004). Vanwege de vraagstelling van mijn onderzoek acht ik het relevant om dieper in te gaan op deze verbondenheid van het leerproces met identiteit en biografie. Theorieën over biografisch leren en ‘biographicity’ kunnen helpen om de vorm en betekenis van het leren in het gevorderde kunstenaarschap beter te begrijpen. Het leren is in het kunstenaarschap op complexe en veelzijdige wijze aanwezig. Beroemd is de anekdote die Giorgio Vasari beschreef over de jonge Giotto (zie ook paragraaf III-5): leerde Giotto zijn vaardigheden van de oudere leermeester Cimabue of leerde Giotto vanuit de omstandigheden van het schapen hoeden? Werd zijn kunstenaarschap gevormd op het landgoed waar hij ‘tekende (...) wat hij in de natuur zag of iets wat zomaar in zijn hoofd opkwam’? Of vormde zijn kunstenaarschap zich ‘geholpen door de natuur en onderwezen door Cimabue’? En wat leerde Cimabue van zijn talentvolle jonge leerling? En hoe bepalend was de rol van Bondone, de vader van Giotto, die zijn zoon toevertrouwde aan de oudere Cimabue? Het voorbeeld geeft aan dat het leerproces gedifferentieerd is en veel aspecten heeft. Het leerproces van Giotto maakt in de vertelling van zijn leven nadrukkelijk deel uit van zijn biografie zoals dat omgekeerd ook het geval is.

Aangezien een leerproces altijd een sociale context heeft en de lerende deel uitmaakt van een groep, gezelschap of andere sociale constellatie, wil ik in het volgende deel van dit hoofdstuk de omgeving waarin het kunstenaarschap gesitueerd is nader bespreken. In de metafoor van de verhaallijn hebben personages, gebeurtenissen en ontwikkelingen immers altijd een omgeving waarin zij gepositioneerd zijn.

II-5.

OMGEVING

II-5-1. HET SOCIOLOGISCH  
PERSPECTIEF OP DE KUNSTWERELD

De wens om inzicht te verwerven in het leerproces van gevorderde kunstenaars brengt de noodzaak tot een verkenning van de (leer)omgeving van het kunstenaarschap met zich mee. De derde onderzoeksvraag was immers gericht op ‘de verhouding van het leren als sociaal proces tot de individuele artistieke ontwikkeling en tot de institutionele context’. Deze omgeving wordt gevormd door het wijdvertakte gebied van sociale en professionele contacten en wordt op verschillende manieren aangeduid: als kunstwereld, netwerk, veld of als artistieke biotoop. In dit deel van het conceptueel kader wil ik hier nader op ingaan. Enerzijds om meer zicht op deze gebieden en het daarbij behorende begrippenkader te verkrijgen, anderzijds om de verhalen en ervaringen van de kunstenaars zelf uiteindelijk beter in hun context te kunnen plaatsen. Ik zal daarom hier uitgebreider stilstaan bij enkele van de belangrijkste begrippen over de sociale omgeving van het kunstenaarschap: Bourdieu’s ‘veld’, Beckers ‘netwerk’ en Gielens ‘biotoop’. Hun omschrijvingen van het artistieke domein trachten de complexe structuur van relaties en samenwerking in de beroepspraktijk van beeldende kunstenaars te overzien en in kaart te brengen. Maar eerst geef ik enkele Nederlandse voorbeelden van het sociologisch perspectief op de kunst.

Ton Bevers omschreef het sociologisch perspectief op kunst als volgt: ‘Kern van de sociologische benaderingswijze is dat kunst in de sociale werkelijkheid tot stand komt, daar de sporen van draagt en daar sporen in achterlaat.’<sup>232</sup> Volgens Bevers kunnen sociologen in kunst geïnteresseerd zijn omdat zij aan de hand van kunst- en cultuurproducten een maatschappijtheorie willen toetsen of verder willen ontwikkelen.<sup>233</sup> In deze ‘macrosociologische belangstelling’ vervult kunst een voorbeeldfunctie. Een andere motivatie kan zijn dat kunst als bron kan dienen voor ‘de studie van samenlevingen of samenlevingsvormen uit het verleden.’<sup>234</sup> En tenslotte is er ‘een traditie in de sociologie waarin kunst in de eerste plaats wordt bestudeerd als een wereld op zich, als een min of meer zelfstandige sector zoals dat ook het geval is met het onderwijs, de gezondheidszorg, de sport, de religie of de politiek.’<sup>235</sup> Bevers acht de ‘sociale invalshoek’ een vruchtbare, en onderhand geaccepteerde aanvulling op kunsthistorisch onderzoek. Als voorbeeld noemt hij de invloedrijke studie *Art Worlds* van de Amerikaanse socioloog Howard S. Becker uit 1982 waarin het begrip ‘kunstwereld’ uitvoerig wordt geanalyseerd.<sup>236</sup> In navolging van Becker beschouwt Bevers de kunstwereld als een sociologische categorie bestaande uit ‘an established network of cooperative links among participants’.<sup>237</sup> Mede door de invloed van deze studie van Becker verscheen in 1993 de bundel *De Kunstwereld; Produktie, distributie en receptie in de wereld van kunst en cultuur* onder redactie van Bevers als resultaat van het in 1989 aan de Erasmus Universiteit begonnen onderzoeksprogramma ‘Kunst en Cultuurwetenschappen’ (Bevers, Van den Braembussche & Langenberg, 1993).

<sup>238</sup> Oosterbaan Martinus, 1990, pp.12-14.

<sup>239</sup> Kempers, 1987, p. 345.

<sup>240</sup> Ibid., p. 348.

<sup>241</sup> ‘Bourdieu heeft laten zien hoe artistieke voorkeuren in hoge mate een functie zijn van opleiding en afkomst.’ Oosterbaan Martinus, 1990, p. 136. Voor de ontvangst van Bourdieu in Nederland zie ook de inleiding van Dick Pels in: Bourdieu, 1989, p. 14-18.

<sup>242</sup> Bevers, Van den Braembussche & Langenberg, 1993, p. 13. Overigens vermeldt Bevers hier niet bij dat diegenen die een dergelijk onderzoek uitvoeren meestal zelf ook deel uitmaken van het ‘stelsel van relaties’ waaruit de geïnstitutionaliseerde kunstwereld bestaat.

<sup>243</sup> Jonathan Harris schrijft bijvoorbeeld: ‘All forms of museum and gallery displays of artworks are also art-historical phenomena because they inevitably select, order, account for, and judge artworks in all the ways that art historians writing essays and books do.’ Harris, 2001, p. 18.

<sup>244</sup> Recent is hier aan toegevoegd het begin van een reeks publicaties over *Kunstkritiek in Nederland 1885-2015* onder redactie van Peter de Ruiter en Jonneke Jobse, Rotterdam: nai010 uitgevers, 2014-.

Een kunstsociologische studie naar de Nederlandse kunstwereld was al verricht door Werna Oosterbaan Martinus die het netwerk van het naoorlogse kunstbeleid in Nederland en het achterliggende kwaliteitsbegrip (en legitimeringskader) had onderzocht (Oosterbaan Martinus, 1990; deze publicatie is een uitgebreide versie van een al in 1984-1985 verricht onderzoek, in opdracht van het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, dat onder dezelfde titel was verschenen). In een paragraaf over de ‘Kunstsociologie in Nederland’<sup>238</sup> schetst de auteur de ontwikkeling van het vakgebied vanaf het befaamde proefschrift van Emanuel Boekman (*Overheid en kunst in Nederland*, 1939) tot aan de impuls die het in de jaren tachtig heeft gekregen. In het bijzonder waren de kunstsociologische studies van Bram Kempers, Ton Bevers en Abram de Swaan belangrijk. Volgens Kempers laat de kunstgeschiedenis als ‘de sociale dynamiek in de verhoudingen waarin beeldende kunstenaars verkeerden (...) zich beschouwen als een professionaliseringsproces van schilders, beeldhouwers en architecten die rond 1600 een gemeenschappelijk beroepsideaal met de daarbij behorende organisaties, leerboeken, theorieën, gedragscodes en historische visies ontwikkeld hadden.’<sup>239</sup> Deze historische achtergrond verschilt wezenlijk van de moderne beroepspositie van kunstenaars: ‘Het kunstenaarsberoep heeft zich kunnen handhaven door diepgaande aanpassingen, waarbij moderne kunstenaars vooral aangewezenen raakten op de mogelijkheden die de beleidsvoorzieningen van de moderne staat te bieden hebben, in samenhang met de rudimenten van mecenaat en markt.’<sup>240</sup>

In de jaren tachtig was het baanbrekende werk van Pierre Bourdieu (1930-2002), en dan vooral diens *La Distinction* (1979) over de sociale functie van smaak, van grote invloed op de kunstsociologie in Nederland.<sup>241</sup> De door Bourdieu gehanteerde begrippen veld, habitus en kapitaal zijn van enorme betekenis gebleken voor later sociologisch onderzoek inclusief studies met betrekking tot de wereld van de kunst (o.a. Gielen, 2003). Bevers had al gewezen op de verwantschap van Beckers begrip ‘kunstwereld’ met de veldtheorie van Bourdieu over kunst: ‘In beide gevallen staat de bestudering van sociale relaties centraal in de structurele en culturele context van de produktie, distributie en receptie van kunst.’ Bevers zegt ‘dat beide auteurs de dichotomie individu-maatschappij weten te overwinnen door te kijken naar het maatschappelijke middenveld van institutionele vormen van wisselwerking, bijvoorbeeld de kunstwereld, als een stelsel van relaties, waarvan de eigenschappen en regelmatigheden onderzocht kunnen worden.’<sup>242</sup>

De aandacht voor de geïnstitutionaliseerde kunstwereld heeft ook voor het kunsthistorisch onderzoek nieuwe gebieden geopend.<sup>243</sup> Vanaf eind jaren zeventig zijn er talrijke studies verschenen over onder meer (de geschiedenis van) kunst- en cultuurbeleid, verzamelingen, musea, galleries, kunsthandel, tentoonstellingen, kunstonderwijs, academies en ateliers.<sup>244</sup> Hiermee is niet alleen de (historische) infrastructuur van de kunstwereld beter in kaart gebracht, maar zijn tevens allerlei aspecten, onderdelen en raakvlakken van het kunstenaarschap en de artistieke praktijk onder kritische aandacht gekomen. Steeds meer ontstond hierdoor de vraag hoe het kunstenaarschap binnen



deze infrastructuur gestalte krijgt. Recent heeft dit gezorgd voor een reeks nieuwe beschouwingen over een verscheidenheid aan actuele kanten van het hedendaagse kunstenaarschap zoals globalisering, ondernemerschap, netwerken, artistiek onderzoek en een hybride beroepspraktijk (o.a. Gielen, 2003 en 2009; Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012; Wesseling, 2011).

Het begrip ‘kunstwereld’ wordt door Werna Oosterbaan Martinius ver-geleken met een maatschappelijke figuratie: ‘een veranderlijk netwerk van afhankelijkheidsrelaties waarvan het karakter door de deelnemers bepaald wordt, maar dat geen van de deelnemers geheel naar zijn hand kan zetten.’<sup>245</sup> Ook hier spelen conventies een rol, zoals hij aan-geeft met betrekking tot het proces van oordeelsvorming over kunst:

‘Het is belangrijk om in te zien dat een deelnemer of een groep deelnemers die zijn visie op een bepaald kunstwerk – of op een kunstenaar, of op een stroming – ingang wil doen vinden, daarbij afhankelijk is van de instemming en medewerking van de andere deelnemers. Die instemming wordt vooral bepaald door de mate waarin de oordelaar erin slaagt een plausibele relatie te leggen met datgene wat binnen de kunstfiguratie reeds voor waardevol wordt gehouden.’<sup>246</sup>

Oosterbaan Martinius wijst hier op een soort communis opinio van de ‘smaakspecialisten’.<sup>247</sup> Zij worden in staat geacht kwaliteit te herken-nen en op objectieve wijze goede kunst van slechte kunst te kunnen onderscheiden. Maar hoe zijn de snelle veranderingen van waarde-ring en van het esthetisch oordeel in de wereld van de hedendaagse kunst te begrijpen?<sup>248</sup> Enerzijds lijkt kwaliteit een vaststaand begrip, anderzijds verandert het oordeel met grote regelmaat. Ontkracht de ‘smaakspecialist’ met zijn nieuwste waardering niet zijn eerdere beoor-delingen? En ondergraaft hij met zijn uitspraken van vandaag niet zijn autoriteit van gisteren?

In zijn bekende essay *Kwaliteit is klasse*<sup>249</sup> refereert Abram de Swaan aan het onderzoek uit 1985 van Oosterbaan Martinius en noemt hij het ‘esthetisch onderscheidingsvermogen’ een bewuste mystificatie (‘ondoordringbaar en ongrijpbaar’) bedoeld ‘voor de verovering en de handhaving van maatschappelijk aanzien’.<sup>250</sup> Het moge duidelijk zijn dat de kritiek van De Swaan de kunstwereld betreft als een systeem van kunstexperts gericht op ‘collectieve zelfverheffing door culturele dis-tantiëring’.<sup>251</sup> In dit verband verwijst hij expliciet naar Bourdieu’s *La Dis-tinction; Critique sociale du jugement*: ‘Al in de titel, ‘onderscheiding’, ligt een dubbelbetekenis die het gehele boek beheerst: het esthetisch onderscheidingsvermogen is tegelijk een vermogen om zich sociaal te kunnen onderscheiden – van anderen, van minderen dus: daar komt zijn sociale kritiek van de distinctie in één zin op neer.’<sup>252</sup>

<sup>245</sup> Onder verwijzing naar Kant stelt hij: ‘theorie zonder empirisch onderzoek is leeg, empirisch onderzoek zonder theorie is blind.’ In: ‘*Vive la crise! Een pleidooi voor heterodoxie in de sociale wetenschappen.*’ Bourdieu, 1989, p. 53.

<sup>246</sup> Ibid., p. 53.

<sup>247</sup> Ibid., p. 53. Met ‘infeernaal’ geeft Bourdieu zijn weerzin aan tegen de scheiding van theorie en empirie zoals die volgens hem vooral in het (Franse) onderwijssysteem in stand wordt gehouden.

<sup>248</sup> Dick Pels, ‘*Inleiding. Naar een reflexieve sociale wetenschap.*’ In: Bourdieu, 1989, p. 8.

<sup>249</sup> Ibid., p. 8-9.

<sup>250</sup> Ibid., p. 141.

<sup>251</sup> Ibid., p. 135.

<sup>252</sup> ‘The problem of aesthetic judgement is one that has baffled not only social scientists but art specialists as well.’ Zolberg, 1990, p. 202.

<sup>253</sup> In: ‘*Vive la crise! Een pleidooi voor heterodoxie in de sociale wetenschappen.*’ Bourdieu, 1989, p. 57-59. Vergelijk: ‘Bourdieu vindt dat (...) alles wat zich in de kunstwereld afspeelt kritisch en op afstand nog eens bekeken [moet] worden, maar dan niet meer met de begrijpende, inlevende vermogens van de waarnemer die zijn spelers van binnenuit tracht te begrijpen, maar met de gedistantieerde blik waar-mee het hele veld, de spelers en de regels worden overzien en doorzien en waaraan een algemene theorie over maatschappelijke structuren en structuurwetten ontleend kan worden.’ Bevers, 1993, p. 13.

<sup>254</sup> Ibid., p. 59.

<sup>255</sup> Bourdieu, 1994, p. 293.

<sup>256</sup> ‘In een hoogontwikkeld artistiek veld is geen plaats voor kunstenaars die niets afweten van de geschiedenis van het veld en alles wat die geschiedenis heeft voort-gebracht; om te beginnen een welbepaalde, volstrekt paradoxale verhouding tot het historisch erfgoed.’ Bourdieu, 1994, p. 294.

<sup>257</sup> Dick Pels, ‘*Inleiding. Naar een reflexieve sociale wetenschap.*’ In: Bourdieu, 1989, p. 12.

<sup>258</sup> Bourdieu, 1993, p. 37.

II-5-2. PIERRE BOURDIEU’S REFLEXIEVE WENDING

Er zijn echter goede redenen om aan te nemen dat dit vermeende onderscheid en gesuggereerde dualisme bij Bourdieu zelf op sterke bezwaren zou stuiten. Zijn werk is juist in hoge mate gebaseerd op empirie en – reflexieve – observatie.<sup>253</sup> Hij verzet zich dan ook expliciet tegen wat hij noemt ‘de tangbeweging van de abstracte typologieën en de toetsbare hypothesen.’<sup>254</sup> Zelfs spreekt hij van het ‘infernale koppel van de scholastische theorie en het positivistisch empirisme.’<sup>255</sup> Bourdieu bepleit een ‘reflexieve wending’ (‘retour réflexif’) waarin dit valse dualisme kan worden overstegen door de blik niet alleen naar buiten (de socio-analyse), maar ook naar binnen (de auto-analyse) te richten.<sup>256</sup>

‘Een reflexieve sociologie (...) is er niet alleen om ‘anderen’ te objectiveren, maar objectiveert ook de objectiverende blik zelf; zij onderzoekt in dezelfde beweging het object en de relatie van het subject tot het object, om te voorkomen dat die relatie (...) op een ongecontroleerde manier op het object zelf wordt geprojecteerd. Een reflexieve sociologie probeert kortom met het object ook meteen het (belangengebonden, perspectivische) standpunt mee te denken vanwaaruit het object wordt waargenomen.’<sup>257</sup>

Voor Bourdieu is de tegenstelling tussen theorie en empirie slechts één van de vele ‘valse antinomieën’ van de sociale wetenschap; de ‘paarsgewijze opposities’ die volgens hem geworteld zijn in sociale tegenstellingen en machtsverhoudingen. Niet alleen streeft Bourdieu naar een bewustwording van de, dikwijls verhulde én verhullende, scheidslijnen die in essentie een uitdrukking zijn van de tegenstelling tussen ‘object’ en ‘subject’ en tussen ‘wij’ en ‘zij’, ook bepleit hij een diepgaand besef van de historische ontwikkelingen die er aan ten grondslag liggen.<sup>258</sup>

‘Zelfs de woorden die we gebruiken voor de sociale werkelijkheid, de etiketten die we hanteren ter klassificatie van objecten, actoren en gebeurtenissen, zoals de namen van beroepen en groepen, alle categoriale tegenstellingen die we hanteren in het dagelijks leven en in het wetenschappelijk discours, zijn historische produkten.’<sup>259</sup>

Zo leidt Bourdieu’s reflexiviteit op verrassende wijze tot een bewustzijn van de veldgeschiedenis juist bij de actoren van het veld (‘Wat in het veld gebeurt, is met andere woorden steeds meer gebonden aan de specifieke veldgeschiedenis’<sup>260</sup>). Zozeer zelfs dat het een voorwaarde lijkt te worden voor toelating en deelname aan het veld.<sup>261</sup>

Een veld is te beschouwen als ‘een netwerk of configuratie van objec-tieve relaties tussen objectief gedefinieerde posities die dwang uitoe-fenen op de actoren die deze posities bekleden.’<sup>262</sup> Evenals het begrip (kunst)wereld kenmerkt het begrip veld zich door de aanwezigheid en bijdragen van meerdere actoren; zowel producenten als consumen-ten (want deze zijn immers op hun beurt ‘producers of the meaning and value of the work’<sup>263</sup>). Er bestaat dus een wederzijdse invloed van veld en actoren. De bewegingen en beweegredenen van deze actoren worden bepaald door het te behalen kapitaal en de daaraan verbonden

machtswinst.<sup>264</sup> Ten aanzien van de dynamiek van deze bewegingen en de strijd om posities en macht gelden zekere veldmechanismen en spelregels. Met betrekking tot de kunst zijn het niet alleen de kunstenaars maar ook de beschouwers en bemiddelaars die als actoren binnen het veld actief zijn:

‘The sociology of cultural works must take as its object the totality of relations (objective ones and also those effectuated in the form of interactions) between the artist and other artists, and beyond them, the totality of actors engaged in the production of the work or, at least, of the social value of the work (critics, gallery directors, patrons, etc.)... What people call ‘creation’ is the conjunction of socially constituted habitus and a certain position (status), either already constituted or possible in the division of labor of cultural production (and, moreover, at a second degree), in the division of labor of domination.’<sup>265</sup>

Waar het veld dus te beschouwen is als een netwerk van elkaar wederzijds beïnvloedende sociale relaties, daar is habitus het geheel van “de inwendige, ‘belichaamde’ disposities die in individuen zijn neergelaten als duurzame schema’s van waarneming en waardering en aanzetten tot praktisch handelen.”<sup>266</sup> Veld en habitus hebben een tweezijdige relatie van wederzijdse invloed en structurering; het veld is bepalend voor de habitus, maar omgekeerd is de habitus dat voor de waarneming van het veld.<sup>267</sup> Veld en habitus zijn met elkaar vervlochten als de spiraal van een Möbiusring. Het is deze verstandhouding die eveneens bepalend is voor de artistieke praktijk en het culturele veld (Bourdieu, 1993).

‘De sociale wereld is geaccumuleerde geschiedenis’ stelt Bourdieu.<sup>268</sup> Structuur en functioneren van de sociale wereld zijn pas goed te begrijpen als duidelijk is hoe ook het kapitaal (als gematerialiseerde arbeid) is geaccumuleerd en tot ‘sociale energie’ is geworden. Dit betreft niet alleen economisch kapitaal, maar ook cultureel kapitaal en sociaal kapitaal. Voor het culturele kapitaal onderscheidt Bourdieu drie verschijningsvormen: ten eerste ‘belichaamd’ als een persoonlijke vorming, te vergelijken met ‘Bildung’. Bourdieu noemt dit ook een habitus: een ‘hebben’ dat is veranderd in een ‘zijn’.<sup>269</sup> Een tweede verschijningsvorm is ‘geobjectiveerd’ als materiele cultuurgooederen zoals boeken, schilderijen e.d. En ten derde ‘geinstitutionaliseerd’: cultureel kapitaal als diploma’s en titels waarmee culturele en sociaal aanvaarde competenties worden uitgedrukt.

Sociaal kapitaal is volgens Bourdieu ‘het geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen dat voortvloeit uit het bezit van een meer of minder geïnstitutionaliseerd duurzaam netwerk van relaties van onderlinge bekendheid en erkentelijkheid’.<sup>270</sup> Sociaal kapitaal, een relatie-netwerk, bestaat bij de gratie van het onderhouden van sociale contacten en wederzijdse erkentelijkheid.

<sup>264</sup> ‘The network of objective relations between positions subtends and orients the strategies which the occupants of the different positions implement in their struggles to defend or improve their positions (i.e. their position-takings), strategies which depend for their force and form on the position each agent occupies in the power relations [rapports de force]. Bourdieu, 1993, p. 30.

<sup>265</sup> Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Paris 1980, pp. 208-212, geciteerd in: Zolberg, 1990, p. 125.

<sup>266</sup> Pels in: Bourdieu, 1989, p. 13.

<sup>267</sup> Bourdieu, 1989, p. 66. Vergelijk: ‘The habitus is not only a structuring structure, which organizes practices and the perception of practices, but also a structured structure: the principle of division into logical classes which organizes the perception of the social world is itself the product of internalization of the division into social classes.’ Bourdieu, 1986, p. 170.

<sup>268</sup> Bourdieu, 1989, p. 120.

<sup>269</sup> Ibid. p. 125.

<sup>270</sup> Ibid., p. 132.

<sup>271</sup> Bevers, 1993, p. 13.

<sup>272</sup> Bourdieu, 1993, p. 58.

<sup>273</sup> ‘De produktie van geloof. Bijdrage tot een economie van symbolische goederen’ in: Bourdieu, 1989, p. 246-283.

<sup>274</sup> Bourdieu, 1989, p. 275.

<sup>275</sup> Ibid., p. 247-248.

<sup>276</sup> Ibid., p. 273.

II-5-3. POSITIES IN HET VELD VAN CULTURELE PRODUCTIE  
Kunstwereld en veld kunnen bestudeerd worden als een stelsel van sociale relaties ‘in de structurele en culturele context van de produktie, distributie en receptie van kunst.’<sup>271</sup> De structuur van dit veld wordt gekarakteriseerd door een dualisme van twee opposities: die van grootschalige tegenover kleinschalige productie en die van de gevestigde namen tegenover de nieuwkomers (Bourdieu, 1993, 53). Veranderingen binnen het veld kunnen zowel intern als extern bepaald zijn, maar binnen het veld van de beperkte productie (‘restricted production’) ontstaan de veranderingen vooral vanuit de inherente opposities van jong en oud, nieuw en gevestigd, ondergeschikt en dominant. Het is opmerkelijk dat in de visie van Bourdieu leeftijd hierbij een rol speelt:

‘It is true that the initiative of change falls almost by definition on the newcomers, i.e. the youngest, who are also those least endowed with specific capital: in a universe in which to exist is to differ, i.e. to occupy a distinct, distinctive position, they must assert their difference, get it known and recognized, get themselves known and recognized (‘make a name for themselves’), by endeavouring to impose new modes of thought and expression, out of key with the prevailing modes of thought and with the doxa, and therefore bound to disconcert the orthodox by their ‘obscurity’ and ‘pointlessness’.’<sup>272</sup>

De dynamiek van het veld wordt in belangrijke mate bepaald door het voortdurende zoeken en innemen van nieuwe posities door de actoren. Volgens Bourdieu komt zelfs de geschiedenis van het veld voort uit de strijd tussen hen die gevestigde posities innemen en hun jonge uitdagers. Hiermee is ook het ouder worden direct gerelateerd aan deze voortdurende strijd om de posities. In zijn tekst *De produktie van geloof (La production de la croyance, 1977)*<sup>273</sup> zegt hij over schrijvers en hun werk:

‘Als schrijvers, oeuvres of scholen ouder worden, is dat heel iets anders dan een mechanisch afglijden naar het verleden. Het komt voort uit een permanent conflict tussen de producenten die naam hebben gemaakt en vechten om hun positie te behouden, en de producenten die alleen naam kunnen maken wanneer zij erin slagen om hun collega’s die de tijd stil willen zetten om het heden eeuwig te laten voortduren, naar het verleden te verbannen.’<sup>274</sup>

Bourdieu situeert ‘het veld van de produktie en het verkeer van culturele goederen’ buiten de reguliere economische praktijk omdat het hier vooral gaat om de ‘accumulatie van symbolisch kapitaal’ en een ‘kapitaal van consecratie’.<sup>275</sup> En hij spreekt over ‘geloofswerelden’ die zich kenmerken door een voortdurende strijd tussen geconsacreerde en avant-garde kunst, tussen het commerciële en het niet-commerciële, tussen gevestigden en nieuwkomers. Ten aanzien van de ‘produkten’ maakt hij een onderscheid tussen “het ‘klassieke’, waarvan de ‘economische’ waarde constant blijft of stijgt” en “het ‘nieuwe’, dat voorlopig nog geen ‘economische’ waarde heeft.” En tegenover de ‘geconsacreerde avant-garde, de klassieken’ stelt hij een avant-garde ‘die hoofdzakelijk onder de (biologische) jongeren gerecruteerd wordt.’<sup>276</sup>



'Het is duidelijk dat ook het primaat dat het veld van culturele pro-  
duktie aan de jeugd toekent valt terug te voeren op de ontkenning  
van de 'macht' en de 'economie' die een van de grondslagen van  
het veld vormt. De reden waarom 'intellectuelen' en kunstenaars  
er altijd toe neigen om zich in hun kleding en hun hele lichamelijke  
hexis naar de jeugd te modelleren, is dat de tegenstelling tussen  
'jong' en 'oud' zowel in de realiteit als in de voorstellingen daarvan,  
een homologie vertoont met de tegenstelling tussen 'macht' en  
'burgerlijke' soliditeit aan de ene kant, en de onverschilligheid voor  
macht of geld en de 'intellectuele' afwijzing van de 'ernst van het  
leven' aan de andere kant.'

277  
Ibid., p. 274. Vergelijk ook:  
Bourdieu, 1994, pp.190-191.

283  
Ibid., p. 379.

284  
'Art worlds, then, are born,  
grow, change and die.' Becker,  
2008 (1982), p. 350. En: 'An  
art world is born when it  
brings together people who  
never cooperated before to  
produce art based on and  
using conventions previously  
unknown or not exploited in  
that way. Similarly, an art world  
dies when no one cooperates  
any longer in its characteristic  
ways to produce art based on  
and exploiting its characteris-  
tic conventions.' Ibid., p. 310.

285  
'(...) good social science pro-  
duces a deeper understanding  
of things that many people are  
already pretty much aware of.'  
Ibid., p. xxiv.

286  
Ibid., p. xi. Zie ook paragraaf  
II-2-3.

287  
'(...) the object of our analysis  
is not the art work as isolated  
object or event but the entire  
process through which it is  
made and remade whenever  
someone experiences or  
appreciates it.' Ibid., p. 214.

288  
Ibid., p. 5.

289  
Ibid., p. 35.

290  
Ibid., p. 36.

291  
Becker, 2008 (1982), p. 14.

278  
'Epilogue to the 25th Anniver-  
sary Edition: A Dialogue on the  
Ideas of "World" and "Field"  
With Alain Pessin. In: Becker,  
2008 (1982), pp. 372-386.

279  
'The basic question of an  
analysis centered on "world"  
is who is doing what with who  
that affects the resulting work  
of art? The basic question  
of an analysis centered on  
field seems to me to be, who  
dominates who, using what  
strategies and resources, with  
what results?' Ibid., p. 385.

280  
'In contrast with the idea of  
"field", the idea of "world"  
seems to me more empirically  
grounded. It talks about things  
that we can observe - people  
doing things, rather than  
"forces", "trajectories", "iner-  
tia", which are not observable  
in social life (...)' Ibid., p. 379.

281  
Alain Pessin in: Becker, 2008  
(1982), p. 386.

282  
Becker, 2008 (1982), p. 1.

consists of real people who are trying to get things done, largely by  
getting other people to do things that will assist them in their pro-  
ject.'

Er is niet één kunstwereld, er zijn er vele en ze veranderen voortdurend. Er bestaan niet alleen kunstwerelden naast elkaar, ze dienen zich ook aan na elkaar. Becker maakt de vergelijking met een natuurlijk proces van groei, bloei en verval.<sup>284</sup> Hij richt zich met zijn sociologisch onderzoek op het verwerven van inzicht in de artistieke omgeving.<sup>285</sup> In het onderzoeksverloop spelen 'sensitizing concepts' (een term door Becker ontleend aan zijn vroegere docent Herbert Blumer<sup>286</sup>) een cruciale rol. De 'sensitizing concepts' zijn als het ware de brandstof voor de motor van het onderzoek. Meer dan op het object (c.q. het kunstwerk), is deze onderzoekstraditie gericht op patronen van samenwerking en op de sociale organisatie hiervan.

Uitgangspunt bij de bestudering van de kunstwereld is dan ook de idee dat kunst een collectieve activiteit is.<sup>287</sup> In alle stadia van productie en distributie van een kunstwerk is er sprake van een verscheidenheid aan handelingen en bijdragen van de kunstenaar zowel als van anderen. Dit geldt voor materialen en gereedschappen evenzeer als voor presentatie en verspreiding. Taakverdeling is een wezenlijk aspect van alle vormen van kunst. Dit betreft eveneens de opleiding en oefening van het kunstenaarschap:

'People must learn the techniques characteristic of the kind of work they are going to do, whether it be the creation of ideas, execution, some one of the many support activities, or appreciation, response, and criticism. Accordingly, someone must carry on the education and training through which such learning occurs.'

Zoals al gezegd beschouwt Becker een kunstwereld als een netwerk van samenwerkingsvormen. Het kunstwerk is een 'joint product' van een groep betrokkenen waarin de kunstenaar weliswaar een bijzondere maar niet de enige bijdrage levert.<sup>289</sup> Kenmerkend voor een kunstwereld is de manier waarop ze zich van andere 'werelden' probeert te onderscheiden, maar waarmee ze desondanks op allerlei manieren verbonden is.<sup>290</sup> Het onderscheid wordt in belangrijke mate bepaald door het al dan niet herkennen en gebruiken van conventies binnen de kunstwereld. Conventies vormen de gedeelde kennis op basis waarvan binnen een groep samengewerkt kan worden en waarmee tegelijk de samenstelling van de groep wordt bepaald in het onderscheid van deelnemers en niet-deelnemers.

De analyses van Becker lijken er vooral op gericht om de romantische mythe van de kunstenaar<sup>291</sup> te ontdoen van geïdealiseerde beeldvorming en terug te brengen tot een vorm van collectieve activiteit binnen de configuratie van een kunstwereld. Maar volgens Vera Zolberg is Beckers methode zozeer gericht op het demystificeren van kunst, dat het gedeels voorbijgaat aan verschillen van waardering en veranderingen in het kwaliteitsoordeel en dat het onvoldoende aangeeft waarin het maken van kunst verschilt van andere productieprocessen. Tevens, zo stelt zij, door de nadruk te leggen op de productie van het kunstwerk, veronachtzaamt Becker de 'symbolische' betekenis van

II-5-4. HOWARD BECKER EN HET COÖPERATIEVE NETWERK  
Waar Bourdieu veel aandacht schenkt aan de macrostructuren, zoals staat en overheden, en deze heel expliciet in zijn sociologische analyses van onderscheid en macht betreft (Bourdieu, 1986), daar legt Becker veel meer accent op deelname en samenwerking. Ook is Bourdieu veel breder in zijn analyse van de invloeden op en oorzaken van artistieke verandering en ontwikkeling en betreft hij, meer dan Becker doet, de betekenis van status, kapitaal en instituties. Maar met het benoemen van de verschillen wordt feitelijk ook de relatie gelegd. Deze relatie is niet zo verwonderlijk gezien de ogenschijnlijke verwantschap tussen het door Becker gehanteerde begrip kunstwereld en het door Bourdieu gebruikte concept veld. Bij de '25th Anniversary Edition' van Becker's boek is een vraaggesprek met de auteur opgenomen aangaande de vergelijking van de begrippen 'World' en 'Field'.<sup>278</sup> Hierin zegt Becker het begrip veld vooral metaforisch te beschouwen: als een ruimte waarin verschillende krachten elkaar de macht betwisten terwijl in het door hem gehanteerde begrip wereld het accent veel minder op competitie ligt en meer op een open structuur met vormen van afstemming en samenwerking.<sup>279</sup> Voor Becker ligt het primaat dan ook bij het observeerbare en niet bij abstracties van menselijk gedrag die in het sociale leven niet aantoonbaar zijn.<sup>280</sup> Het verschil tussen veld en wereld (en dus tussen Bourdieu en Becker) is methodologisch te onderscheiden in een 'philosophico-sociological' benadering en een 'sociologico-ethnographic' werkwijze.<sup>281</sup>

De door Howard Becker gehanteerde meervoudsvorm *Art Worlds* geeft al meteen de complexe veelzijdigheid aan van de 'patterns of collective activity'<sup>282</sup> waarbinnen de kunst functioneert: 'A "world" (...)

culturele codes die binnen de sociale verhoudingen een rol spelen. Het is hierin dat zij een belangrijk verschil ziet tussen het werk van Becker en dat van Pierre Bourdieu (Zolberg, 1990, 124-129).

II-5-5. NETWERK EN BIOTOOP

Zoals de begrippen kunstwereld en veld laten zien, is de ruimte waarbinnen het kunstenaarschap en de artistieke praktijk zich aftekenen een sociale constellatie van relaties, contacten en vormen van samenwerking. De kunstenaar bevindt zich in het culturele veld zoals een schaakstuk op het bord; te midden van anderen met meer of minder macht, met verschillende eigenschappen en kwaliteiten, met kansen en bedreigingen. De zetten vormen het netwerk waarmee versterking en winst gezocht worden. Het lijkt zinvol om hier twee verwante begrippen in ogenschouw te nemen die gehanteerd worden om de figuratie van het artistieke domein in kaart te brengen: netwerk en biotoop (Gielen, 2003; Gielen & De Bruyne, 2012).

Howard Becker gebruikt voor zijn definitie van een kunstwereld al de term netwerk: ‘an art world [is] an established network of cooperative links among participants.’<sup>292</sup> De kunstenaar is de spil in een netwerk van samenwerkende personen van wie ieders bijdrage van betekenis is voor het eindresultaat. In essentie berust een kunstwerk dus op het rendement van een pragmatische taakverdeling. Of, zoals Zolberg schrijft: ‘artists depend directly or indirectly on social structures that provide them support.’<sup>293</sup> Dit kan steun betreffen in de productie van kunst, maar het kunnen ook bijdragen zijn in de distributie en presentatie van kunstwerken. Een netwerk kan betrekking hebben op de markt en een duidelijk economische strekking hebben (Abbing, 1993)<sup>294</sup>. Een netwerk is het geheel aan verbindingen van de kunstenaar met zijn relaties en contacten die tot wederzijds voordeel kunnen zijn.<sup>295</sup> Daarmee hebben deze contacten ‘in hun afstand’ een dubbel karakter; enerzijds zijn ze de kunstenaar als relatie meestal vertrouwd en bestaat er een professionele connectie, maar anderzijds vertegenwoordigen zij ook ‘de ander’ van wie de kunstenaar zich in zekere mate afhankelijk weet. Een netwerk heeft ook een dimensie in plaats en tijd: er zijn locaties die belangrijk zijn en er zijn speciale momenten zoals de atelierbezoeken en de openingen van tentoonstellingen.

‘Others give you a career – the dealers, curators, critics, collectors, and administrators who have their own expectations about what you do and how you do it. They are invested in your output and development because what you do affects what they do. Like you, they put their time, zeal, reputations, and finances on the line every day. Your relationships with these interested parties can result in teaching jobs, grants, residencies, exhibitions, reviews, and sales. There can also be rejection letters, awkward studio visits, schmoozing at openings, and the deafening silence of no interest at all.’<sup>296</sup>

Een netwerk kan meerdere doelen dienen en kan productie, distributie en participatie betreffen.<sup>297</sup> Maar kunstenaars ontwikkelen ook hun artistieke identiteit en positionering in een veelheid aan verhoudingen

298  
‘Een authentieke artistieke identiteit wordt dus moeizaam opgebouwd binnen een netwerk van verhoudingen.’  
Gielen, 2003, p. 162.

299  
Gielen, 2009, p. 194.

300  
Pascal Gielen & Rudi Laermans, *Een omgeving voor actuele kunst: Een toekomstperspectief voor het beeldende-kunstenaarschap in Vlaanderen*, Tiel: Lannoo, 2004.

301  
Ibid., p. 196.

302  
Cf. Pascal Gielen, ‘Kunstpraxis en de neoliberalisering van de onderwijsruimte’ in: Schilstra & Wesseling, 2013, pp. 34-47.

292  
Becker, 2008 (1982), p. 34-35.

293  
Zolberg, 1990, p. 136.

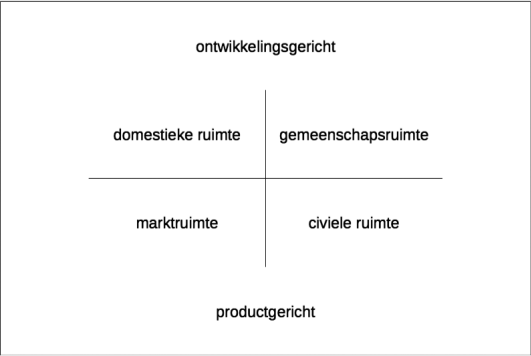
294  
‘Networks (...) are especially useful for the exchange of commodities whose value is not easily measured’, Holger Bonus & Dieter Ronte, ‘Credibility and Economic Value in the Visual Arts’, *Journal of Cultural Economics* 21 (1997), pp. 103-118. Geciteerd in: Rengers, 2002, p. 124.

295  
‘Een professioneel kunstenaar veroverd de markt en verhoogt zijn of haar marktwaarde, surft in netwerken op zoek naar legitimatie van het kunstenaarschap en consolidering van het oeuvre op de kunstmarkt, in galleries, musea, biënnales en particuliere verzamelingen.’ Paul Depondt in gesprek met Dieter Roelstraete en Defne Ayas. In: Heijthuijsen e.a., 2012, p. 141.

296  
Horodner, 2012, p. 10.

297  
Ton Bevers, ‘Kunst, geschiedenis en sociologie’ in: Halbertsma & Zijlmans, 1993, p. 250.

binnen de kunstwereld.<sup>298</sup> Hier dient een ander dualisme binnen het netwerk zich aan; het individuele belang versus de collectieve inspanning. Enerzijds wordt een netwerk gebruikt voor individuele belangen en oogmerken, anderzijds wordt dit belang gediend door de inzet van ‘de ander’. Met het voortdurende afwegen en uitruilen van belangen en posities is een netwerk een veranderlijke en dynamische structuur en is ‘netwerken’ een serieuze activiteit geworden. Onderling vormen netwerken eveneens een complex vlechtwerk. Pascal Gielen spreekt van een ‘meshwork of differentiated networks and sub-networks.’<sup>299</sup> Gielen baseert zijn netwerkanalyse op het concept van de ‘artistieke biotoop’ zoals hij dat al in 2004 met Rudi Laermans had ontwikkeld<sup>300</sup> en dat in verschillende van zijn beschouwingen een rol speelt (o.a. Gielen, 2007 en 2009; Gielen & De Bruyne, 2012). Hij onderscheidt ten aanzien van de beroepsuitoefening van een kunstenaar vier domeinen waarbinnen specifieke relaties tussen theorie en praktijk bestaan; de domeintieke ruimte, de gemeenschapsruimte (‘peers’), de marktruimte en de civiele ruimte.<sup>301</sup> Samen vormen deze domeinen het gebied waarin het kunstenaarschap gestalte krijgt in een verscheidenheid aan praktische en reflectieve werkzaamheden en uitingsvormen.<sup>302</sup> De mate van ‘professional networking’ is volgens hem afhankelijk van de vraag of dit ontwikkelingsgericht (meer netwerk) is of productgericht (minder netwerk). Gielen geeft dit schematisch weer met twee elkaar kruisende assen: de horizontale lijn ‘weinig of veel netwerken’ en de verticale lijn ‘product of ontwikkeling georiënteerd’.



Pascal Gielen, de artistieke biotoop. Bron: <<http://www.kunsten.be/beroep-kunstenaar/>>

Het schematisch model van de biotoop is een inzichtelijke topografie van de kunstenaarspraktijk (‘mapping the artworld’) en in die zin beslist een aanvulling op de kunstwerelden van Becker en het culturele veld van Bourdieu. Het biedt echter nog geen weergave (in een denkbeeldige driedimensionale as) van de ontwikkeling in de tijd. Zowel de kunstenaar als de domeinen kennen immers ontwikkeling en verandering in (leef) tijdsverloop. De dynamiek van het kunstenaarsdomein zit niet uitsluitend in samenwerking of strijd, in verplaatsing of verovering. Het zit vooral ook in ontwikkeling en groei, in levensloop en leerproces. De artistieke biotoop omkadert de ruimte waarin de kunstenaar actief is, maar blijft een leeg speelveld zolang het niet wordt gevuld met diens biografie.

## II-5-6. RESUMÉ ‘OMGEVING’

In het laatste deel van het conceptueel kader heb ik mij geconcentreerd op de omgeving van de artistieke praktijk. Omdat ik deze omgeving beschouw als een belangrijke leeromgeving en omdat de kunstenaars zelf veelvuldig over deze omgeving spreken en zich daarin positioneren. Het zelf van de kunstenaar wordt geprofileerd tegen de achtergrond van zijn professionele omgeving. Kunstenaars hebben een actieve en bewuste rol in een uitgebreide kunstwereld. Instituten, partners en relaties zijn van grote betekenis voor productie, distributie en presentatie van het werk van kunstenaars. De kunstsociologie biedt een begrippenkader om dit domein in kaart te brengen. De loopbaan van de gevorderde kunstenaar is op velerlei manieren verknoopt met deze omgeving. Als onderdeel van zijn beroepsuitoefening leert de kunstenaar om zich tot deze omgeving te verhouden en om er een eigen positie in te vinden. Het uitvoeren van opdrachten, het aanvragen van subsidies, het presenteren van werk of het geven van interviews: het zijn slechts enkele voorbeelden van de vele aspecten van de artistieke praktijk waarin de kunstenaar zich oefent, bekwaamt en ontwikkelt. Voor de onderzoeker is het belangrijk om deze aspecten van de kunstenaarsbiografie te onderkennen en om zich bewust te zijn van zijn eigen rol hierin. Hier geldt dus de oproep van Pierre Bourdieu tot een reflectief bewustzijn.

Met de keuze voor de concepten die door Bourdieu, Becker en Gielen zijn ontwikkeld voor een begrip van de artistieke omgeving en van de ruimte waarin het kunstenaarschap zich afspeelt, heb ik bewust voor drie verwante maar verschillende kunstsociologische kaders gekozen. Cultureel veld, kunstwereld en artistieke biotoop bieden op verschillende manieren en in verschillende termen een topografie van de artistieke praktijk. Al deze concepten veronderstellen een biografische dimensie die echter naar mijn idee nog onvoldoende expliciet wordt gemaakt.

303  
‘Preparing a life history focused on learning can also clarify the interdependence of biographical themes, major life transitions, and educational activities, calling learners’ attention to both processes and outcomes in their lives and learning.’ Dominicé, 2000, p. 6.

304  
Laermans, 2004, p. 14.

## II-6.

## SAMENVATTING HOOFDSTUK II

In dit hoofdstuk heb ik getracht het kader aan te geven voor mijn onderzoek naar het leren in de beroepspraktijk van gevorderde beeldende kunstenaars. Ik heb aandacht besteed aan de kunstenaarsbiografie, aan de levensloop, aan leerprocessen en aan de omgeving van het kunstenaarschap. Dit vanwege de onderzoeksvragen naar hoe het beeldend kunstenaarschap, het ouder worden en het leerproces aan elkaar gerelateerd zijn.<sup>303</sup> De achterliggende veronderstelling hierbij is dat de kunstenaar zich in dit proces profileert en tot uitdrukking komt van zijn ‘artistiek zelf’. Het zelf staat daarom centraal en wordt beschouwd in een sociale context en in relatie tot de ander. Leren en ouder worden zijn sociale processen en ook de positionering van het individuele kunstenaarschap vindt plaats binnen een veld van sociale verhoudingen.

Sinds de kunsthistorische wetenschap het sociologisch perspectief binnen haar domein een plaats heeft gegeven, hebben de beroepsuitoefening en de artistieke praktijk nieuwe aandacht gekregen. Tevens is de beeldvorming van het kunstenaarschap tot onderwerp van onderzoek geworden. Welluidende begrippen als ‘Kindheitsbegabung’ en ‘Altersstil’ betrekken de levensloop in deze beeldvorming. Recent is er meer aandacht gekomen voor aspecten van ouder worden en levensloop in relatie tot het beeldend kunstenaarschap. Leerprocessen maken hier onlosmakelijk deel van uit en staan in mijn onderzoek dan ook centraal vanwege hun relevantie voor de vorming van een artistieke identiteit. Vragen omtrent het zelf van de kunstenaar veronderstellen een reflectief bewustzijn dat in narratieve vorm (mede)gedeeld kan worden. De richting van deze terugblik is feitelijk tegengesteld aan die van het verloop van leven en carrière. Voor kunstenaars geldt dat de blik gewoonlijk op nieuw werk en daarmee op de toekomst is gericht. De reflectie op loopbaan en levensloop is daarmee een perspectief waarmee de kunstenaar ‘zich tegelijk objectificeert en vervreemdt’.<sup>304</sup>

Narrativiteit, in de vorm van interviews en levensloopverhalen, zal als methode van onderzoek in het volgende hoofdstuk besproken worden. De verhalen vormen de kern van dit kwalitatief onderzoek en op basis van de hieruit verkregen inzichten zal ik proberen de onderzoeksvragen te beantwoorden en een theoretisch model op te stellen met betrekking tot het levenslang en levensbreed leren in het gevorderde kunstenaarschap. Het is hierbij mijn verwachting dat de analyse van de interviews zal uitwijzen dat de artistieke praktijk een voortgaand leren in zich draagt en dat de individuele ontwikkeling van kennis en inzicht is ingebed in een levensbrede context van particuliere en professionele omstandigheden.

**'The artist not the commentator takes us to the heart of the matter. Who would not, to put it in a nutshell, give all Vasari for a short, searching conversation with Michelangelo?'**

<sup>1</sup>  
Peppiatt, 2012, p. viii.

**Michael Peppiatt<sup>1</sup>**

# HOOFDSTUK III

## METHODOLOGIE



III-1.

INLEIDING

Michael Peppiatt stelt met zijn denkbeeldige keuze tussen de commentator en de kunstenaar een kunsthistorische gewetensvraag. De vraag is hier relevant vanwege de methodologische implicaties van het gebruik van het kunstenaarsinterview als onderzoeksbron. In kwalitatief onderzoek is het gebruik van interviews een gangbare methode voor het verwerven van relevante onderzoeksgegevens. De vier in het voorafgaande hoofdstuk besproken concepten (zelf, levensloop, leren en omgeving) geven richting aan een vraagstelling die voor de kunstenaars kan leiden tot een reflectie op hun biografie en loopbaan. De methodologische implicaties van deze vorm van onderzoek zullen in dit hoofdstuk aan de orde komen.

Binnen het kunsthistorische en biografisch onderzoek naar de levensloop van kunstenaars lijkt het interview als onderzoeksinstrument een bijzondere plaats in te nemen (Searle, 1993; Diers, Blunck & Obrist, 2013; Delfgaauw, 2016). De geschiedenis van het kunstenaarsinterview is feitelijk nog ongeschreven maar er is recent wel meer belangstelling voor ontstaan.<sup>2</sup> De Verenigde Staten hebben een voorsprong in deze vorm van ‘oral history’.<sup>3</sup> Verschillende instellingen zijn op dit gebied actief en leggen gesprekken met kunstenaars vast. Het Artists Documentation Program (ADP), gelieerd aan de Menil Foundation, verzamelt sinds 1990 interviews met kunstenaars voor een beter begrip van gehanteerde materialen, technieken en werkwijzen ten behoeve van conservatie en restauratie.<sup>4</sup> In dit programma ligt het accent dus op het vastleggen van technische en materiële informatie ten behoeve van beheer en behoud van kunstwerken.<sup>5</sup> De Smithsonian Archives of American Art werken al sinds 1958 aan een verzameling ‘Oral History Interviews’.<sup>6</sup> Doel hiervan is vooral om de verhalen die anders verloren zouden gaan te documenteren en voor studie toegankelijk te maken. Deze ‘Research Collections’ vormen ook internationaal een belangwekkend voorbeeld voor het verzamelen en vastleggen van dit bijzondere bronnenmateriaal.<sup>7</sup> Maar Peter J. Schneemann ziet nog een andere bedoeling achter het verzamelen en archiveren van kunstenaarsgesprekken:

‘Die *Archives of American Art* begannen ab 1958 mit Projekten, die in eine Sammlung von heute etwa dreitausend Interviews mündeten. Die Oral History, die von den Archives eifrig verfolgt wurde, sollte ein Instrument bereitstellen, um die Quellenbasis erheblich zu verbreitern und sich von der Fokussierung auf dominante Einzelpersonen zu lösen. Die methodologische Reflexion, die die Geschichtswissenschaft im Umgang mit der Oral History leistete, sollten auch zu einer langsamen Neuorientierung gegenüber dem Eigenleben der Erzählungen und den Stilisierungen der Helden der 40er und 50er Jahre führen.’<sup>8</sup>

De interviews en kunstenaarsgesprekken leveren een belangrijke bijdrage aan een verbreding en nuancering van het historische beeld van een bepaalde periode alsmede van haar belangrijkste ‘helden’.

<sup>2</sup>  
'Für die Geschichte der Kunst und der Kunsttheorie hat das Interview als Gattung inzwischen eine Bedeutung erhalten, die nach einer gründlichen Untersuchung verlangt.' Michael Diers, 'Infinite Conversation, oder: Das Interview als schöne Kunst betrachtet' in: Diers, Blunck & Obrist, 2013, p. 35.

<sup>3</sup>  
Een Nederlands voorbeeld zijn de gesprekken die in 2003-2004 op initiatief van de Proomsela Stichting en de BNO met 'senior ontwerpers' met een lange staat van dienst zijn gevoerd: 'Er is haast bij want deze informatie valt weg als de generatie van oudere ontwerpers er niet meer is. Ruim de tijd nemen voor een longitudinale studie over de beroepspraktijken is daarom te riskant. Voor het verkrijgen van ongeschreven historische bronnen van een recent verleden biedt 'oral history' een goed alternatief.' Jos Holtkamp in: Ros, z.j., p. 9.

<sup>4</sup>  
<<http://adp.menil.org/>> Geraadpleegd: 14 december 2015.

<sup>5</sup>  
Deze opzet heeft ook in Nederland navolging gekregen en verschillende musea werken hierbij samen met de Stichting Behoud Moderne Kunst / Instituut Collectie Nederland in het project Kunstenaarsinterviews. In 1999 hebben de beide instellingen een handleiding voor kunstenaarsinterviews opgesteld, *Concept Scenario for Artists' Interviews* en voorjaar 2012 verscheen de publicatie *The artist interview. For conservation and presentation of contemporary art* (Beerkens et al., 2012). Kennis en ervaring op het gebied van conservering van moderne kunst worden ook gedeeld binnen het International Network for the Conservation of Contemporary Art (INCCA) en interviews met kunstenaars zijn meer en meer een onderdeel geworden van de internationale conserveringspraktijk.

<sup>6</sup>  
<<http://www.aaa.si.edu/collections/interviews>> Geraadpleegd: 14 december 2015.

<sup>7</sup>  
Niet lang na haar aanstelling liet de voormalige directeur van het Stedelijk Museum Amsterdam, Ann Goldstein, weten dat zij een wetenschappelijk programma voor orale geschiedenis van de kunstwereld wilde opzetten. Zij wilde onder meer gesprekken met kunstenaars opnemen en zei hierover: 'Zij vormen een belangrijke aanvulling op de archieven. In de VS hebben de Archives of American Art zo'n programma, samen met het Getty Museum en universiteiten.' 'Goldstein wil orale verhalen over kunst' in: *NRC Handelsblad*, 8-12-2011.

Terwijl interviews dikwijls gezien worden als een bevestiging van iemands positie en belang, kunnen zij ook een verrijking van het historische blikveld bewerkstelligen door juist minder prominente personen aan het woord te laten. Met het afnemen en verzamelen van interviews is de methodologie van het gebruik ervan een apart aandachtsgebied geworden (Gubrium & Holstein, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Hierbij onderscheidt men niet alleen verschillende typen interviews, maar ook diverse vormen van analyse en interpretatie. In dit hoofdstuk zal aandacht worden besteed aan het gebruik van narratief-biografische interviews om informatie te krijgen over het leerproces van oudere kunstenaars. Het uitgangspunt is dat juist het gebruik van levensloopverhalen een geëigende manier is om het leren, in relatie tot de ontwikkeling van het zelf en het kunstenaarschap, in de context van omgeving en ontwikkeling te begrijpen. Daarmee is deze methode een belangrijk instrument voor het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvragen.

Het afnemen en interpreteren van interviews om tot inzicht te komen in een aspect van de (sociale, culturele) werkelijkheid is een kwalitatieve methode van onderzoek. De keuze voor een onderzoeksmethode wordt uiteindelijk bepaald door de aard van de onderzoeksvraag en het conceptueel kader waarbinnen het object van onderzoek wordt beschouwd. Vraagstelling en theoretisch kader geven richting aan de methode van onderzoek en aan het daarbij te gebruiken instrumentarium.<sup>9</sup> Kwantitatief en kwalitatief onderzoek hebben verschillende gronden en gerichtheid. Elke methode genereert specifieke gegevens en inzichten.

“Qualitative methods are in contrast to quantitative methods not based on numerical accuracy. It is not about an ‘objectivity’ which is backed up by measurable distribution of distinguishing marks. Rather, it is about *subjective* perceptions of social situations that interest us.”<sup>10</sup>

In dit hoofdstuk zal nader worden ingegaan op de karakteristieken van kwalitatief onderzoek. Met kwalitatief onderzoek kies ik voor een methode die het best aansluit bij de onderzoeksvraag en die kan helpen om tot een genuanceerd inzicht te komen. Het door narratieve interviews verkregen onderzoeksmateriaal bestaat uit verhalen, feiten en meningen. In de analyse vormt dit materiaal de basis voor een vergelijking op grond waarvan bepaalde overeenkomsten en patronen kunnen worden vastgesteld, die uiteindelijk leiden tot meer specifieke en diepgaande uitspraken over het leren van oudere kunstenaars. Analyse is gebaseerd op vergelijking en selectie, interpretatie is duiding en betekenisgeving. Uitgangspunt zijn de onderzoeksvragen: Hoe leren kunstenaars binnen de gevorderde artistieke praktijk? Welke rol speelt het leerproces in de ontwikkeling en expressie van het ‘zelf’ van de kunstenaar? Hoe verhoudt het leren als sociaal proces zich tot de individuele artistieke ontwikkeling? Op basis van de antwoorden op deze vragen kan mogelijk ook aangegeven worden hoe kennis over de leerpraktijk en over de leerervaringen van gevorderde kunstenaars van betekenis kan zijn voor het kunstonderwijs. Allereerst omschrijf ik echter het kwalitatief onderzoek en de analysemethode. Vervolgens

<sup>8</sup>  
Peter J. Schneemann, ‘Formate und Funktionen der künstlerischen Selbstaussage. Die Produktion von Quellschriften in der amerikanischen Kunstszene der 1950er Jahre.’ In: Diers, Blunck & Obrist, 2013, p. 145.

<sup>9</sup>  
‘We use theory to mean a comprehensive explanation which deals with a set of phenomena. Method, on the other hand, is the particular way in which a theory is applied.’ Hatt & Klouk, 2006, p. 2.

<sup>10</sup>  
Smilde, Page & Alheit, 2014, p. 40.

<sup>11</sup>  
‘The researcher should attempt to gain insight into these unavoidable prejudices and write about them whenever it seems called for in relation to the research project.’ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 242.

licht ik het gebruik van interviews toe en beschrijf ik de opzet, werkwijze en duiding van narratief onderzoek. In kort bestek ga ik in op (de geschiedenis van) het kunstenaarsinterview, omdat dit mogelijk meer achtergrond geeft aan de hier gehanteerde onderzoeksmethode, maar ook om aan te geven met welke vorm van interviews kunstenaars over het algemeen te maken hebben.

Waar een gesprek met de Renaissance meester helaas denkbeeldig blijft, daar hebben de volgende hedendaagse kunstenaars zich in het kader van dit onderzoek bereid getoond om over hun levensloop en beroepspraktijk te spreken: Philip Akkerman (1957), Hans Boer (1947), Karin Daan (1944), Pam Emmerik (1964-2015), Franck Gribling (1933), Christie van der Haak (1952), Henk Helmantel (1945), Helena van der Kraan (1940), Guido Lippens (1939), Bert Loerakker (1948), Anna Metz (1939), Helly Oestreicher (1936), Johan van Oord (1950), Willem den Ouden (1928), Sef Peeters (1947), Hans van der Pennen (1953), Anke Roder (1964) en Lydia Schouten (1948). In de appendix worden alle betrokkenen met een kort geschreven portret nader geïntroduceerd en in paragraaf III.7 licht ik de keuze voor deze selectie nog uitgebreider toe. De interviews zijn separaat beschikbaar zowel in transcriptie als in audiobestand. Dat geen enkele van de door mij benaderde kunstenaars medewerking heeft geweigerd, is opmerkelijk en getuigt mogelijk van de sterke wens om over loopbaan en werk te spreken en om ervaringen te delen. Veel kunstenaars werken in een relatief isolement. Slechts in beperkte mate wordt het creatieve proces met de buitenwereld gedeeld. De kunstenaars toonden in de gesprekken niet alleen de bereidheid persoonlijke ervaringen te delen, maar hadden het daarin ook over hun vak- of generatiegenoten. Kwesties die in de eigen praktijk spelen, hebben dikwijls een bredere reikwijdte binnen het vakgebied.

Sommige van de kunstenaars had ik eerder ontmoet, van anderen kende ik alleen het werk. Mijn eigen achtergrond en werkzaamheid op het gebied van de beeldende kunst bleken bij de interviews een voordeel; de kunstwereld als ‘community of practice’ is mij vertrouwd. Door mijn ervaring (in kunstonderwijs, kunstbeleid en museumpraktijk) en vanwege mijn leeftijd ben ik waarschijnlijk een ‘old-timer’ in de sociale en professionele praktijk van de beeldende kunst (Lave & Wenger, 1991). Ik merkte dat ik hierdoor vertrouwen kreeg van de geïnterviewden en dat ik als gesprekspartner veel van het vertelde kon herkennen en plaatsen. Dit maakte de gesprekken openhartig en rijk. Overigens ben ik me er terdege van bewust dat juist de wederzijdse bekendheid en de ‘insider’ positie van de onderzoeker een zekere onbevangen blik in de weg zouden kunnen staan. Maar geïnteresseerde betrokkenheid en kritische distantie hoeven elkaar niet uit te sluiten en kunnen complementair de onderzoeksattitude verrijken. Reflexiviteit van de onderzoeker ten aanzien van zijn eigen positie is wel essentieel: Kvale en Brinkmann geven aan dat deze reflexiviteit de eigen vooroordelen van de onderzoeker bewust en inzichtelijk moet maken.<sup>11</sup> De reflexiviteit vormt een belangrijke basis voor de uitkomsten van de interviewanalyse.

III-2.

KWALITATIEF ONDERZOEK

De wens om tot begrip te komen van activiteiten en relaties in een bepaalde groep of gemeenschap, is over het algemeen de sterkste drijfveer tot het opzetten van een kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is op de praktijk gericht waarbij gedrag, ervaring en beleving binnen een sociale context centraal staan (i.c. in het horen van het levensverhaal) en in de interpretatieve analyse (Strauss & Corbin, 1990; Gibbs, 2007; Flick, 2009). Het is dan ook niet verwonderlijk dat kwalitatief onderzoek vaak wordt ingezet bij etnografische en antropologische studies. Kwalitatief onderzoek kent echter meerdere werkwijzen en is toepasbaar voor diverse interessegebieden. Uitgangspunt van kwalitatief onderzoek is een benadering van sociale fenomenen waarbij de onderzoeker zich rekenschap geeft van de ervaringen van de betrokkenen. De ontwikkeling van theorie staat niet los van de bestudeerde praktijksituatie en is gerelateerd aan praktisch handelen en concrete ervaring. In de sociologie heeft het kwalitatieve onderzoek haar voorlopers al in de eerste helft van de vorige eeuw (Denzin, 1989; Flick, 2009). Flick wijst op het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden zoals ‘case studies’ bij het sociologisch onderzoek van de Chicago School (zie ook paragraaf II-2-3).<sup>12</sup> Een belangrijke basis ligt in het werk van Amerikaanse pragmatisten als John Dewey, George Herbert Mead en Charles Sanders Peirce voor wie theorie een directe verbintenis met de praktijk moest hebben.<sup>13</sup>

Flick schetst de ontwikkeling van het kwalitatief onderzoek in de Verenigde Staten en Duitsland en constateert een gestage verbreding, in de afgelopen decennia, van het onderzoeksterrein, de onderzoeksmethodiek en de waardering voor en disseminatie van de onderzoeksresultaten.<sup>14</sup> Lindauer wijst op de betekenis van kwalitatief onderzoek specifiek voor de studie naar creativiteit en ouderdom:

‘A qualitative approach, utilizing interviews and questionnaires, rather than tallies of creative works or test results, is endorsed by the humanities. It provides first-hand, individual, and personal accounts of the ways aging and late-life creativity are perceived to influence one another.’<sup>15</sup>

Naast het kwantitatieve onderzoek, dat zich richt op kennis van feiten en oorzakelijke verbanden, richten steeds meer sociaalwetenschappelijke disciplines zich ook op kwalitatief onderzoek om kennis en inzicht te verwerven omtrent omstandigheden, overwegingen en keuzes die een rol spelen in een sociale context. Kwalitatief onderzoek draagt mogelijk bij aan een beter begrijpen van specifieke praktijksituaties en kan leiden tot nieuwe theorievorming met betrekking tot deze processen. De duiding van sociale handelingen en (inter)acties is bovendien altijd reflectief omdat deze niet alleen het object van onderzoek betreft, maar tegelijk een bewustzijn met zich meebrengt van de eigen positie, de werkwijze en de inbreng van de onderzoeker en van het verloop van het onderzoeksproces.<sup>16</sup> Met het onderscheid tussen kwanti-

12 Cf. ‘In particular, the Chicago School in sociology, which studied the urban experience in Chicago in the 1930s and 1940s, can be mentioned as an important forerunner of the later interest in qualitative research interviewing. (...)’. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 9.

13 Smilde, Page & Alheit, 2014, pp. 34-35.

14 Flick, 2009, pp. 17-21.

15 Lindauer, 2003, p. 126.

16 ‘We may also speak of a *reflexive objectivity* in the sense of being reflexive about one’s contributions as a researcher to the production of knowledge. Objectivity in qualitative inquiry here means striving for objectivity about subjectivity.’ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 242.

17 Strauss & Corbin, 1990, p. 52. Voor mijn onderzoek geldt dit bijvoorbeeld voor de notie van ‘old masters and young geniuses’ van David Galenson en ook voor de topoi ‘Spätwerke’ (Brinckmann) en ‘Kindheitsbegabung’ (Kris & Kurz).

18 Zie paragraaf III-8.

tatief en kwalitatief onderzoek zal ook de validiteit van het onderzoek op andere wijze worden bepaald (Kohler Riessman, 1993; Gibbs, 2007, Flick, 2009). Het gebruik van een verscheidenheid aan bronnen of onderzoeksmethoden (triangulatie) en een voortdurende reflexiviteit zijn hiervan de belangrijkste voorwaarden (zie paragraaf III-8).

De in kwalitatief onderzoek verworven inzichten kunnen leiden tot een aanvulling op, of een verrijking van, bestaande opvattingen. Toch zeggen de nieuwe bevindingen nog niets over de validiteit van de gehanteerde methode. Het bij kwantitatief onderzoek gangbare criterium van toetsbaarheid is bij kwalitatief onderzoek slechts beperkt van toepassing. Voor kwalitatief onderzoek gelden enkele specifieke en genuanceerde condities. Allereerst betreft dit de reflexiviteit van het onderzoek waarbij de relatie van de onderzoeker als interpreterend subject tot het object van onderzoek geëxpliciteerd wordt. De onderzoeker heeft vanuit zijn eigen positie, achtergrond en inbreng een onvermijdelijke en onmiskenbare invloed op het onderzoeksproces en daarmee op de onderzoeksbevindingen. Deze eigen rol kan niet worden uitgeschakeld, maar dient derhalve wel te worden erkend en waar mogelijk te worden geëxpliciteerd. Bij een kritische methode van onderzoek moet de onderzoeker zich bewust zijn van zijn rol als interpreterend subject. Reflexiviteit is daarmee een belangrijk aspect van de methodologische verantwoording. Naast de reflexiviteit is ook de vergelijking een wezenlijk element voor de validatie van kwalitatief onderzoek. Zo kan bestaande literatuur niet alleen als referentiekader dienen, maar ook worden gerelateerd aan de bevindingen van het onderzoek en op deze wijze als ‘supplementary validation’ gelden.<sup>17</sup>

Kwalitatief onderzoek bedient zich dikwijls van het houden van interviews als onderzoeksmethode. Vanuit de vraagstelling kunnen betrokkenen bij een specifieke situatie als bron van onderzoeksgegevens dienen. Interviews leiden tot persoonlijke verhalen. Deze verhalen kunnen betrekking hebben op bijzondere gebeurtenissen, ze kunnen ervaringen of verwachtingen betreffen, of een terugblik op de levensloop bieden. Ze dienen vervolgens in een narratieve analyse geïnterpreteerd en begrepen te worden. In kwalitatief onderzoek geven ‘sensitizing concepts’<sup>18</sup> richting aan de vragen die gesteld worden, maar deze kunnen vervolgens door de verworven data weer worden bijgesteld. Het schrijven van memo’s helpt bij een vroegtijdige analyse van de data en vergemakkelijkt de overgang van het verzamelen van onderzoeksgegevens naar het schrijven van een onderzoeksverslag. De methode van het voortdurend vergelijken van data (‘constant comparison’ wordt gehanteerd om codes en categorieën uit te werken en, aan de hand van een verantwoorde hoeveelheid bruikbare onderzoeksgegevens, tot bouwstenen van theoretische analyse te maken. Bij een narratief-biografisch onderzoek dient de keuze van geïnterviewde personen beargumenteerd te zijn en ook de gevolgde procedure moet worden geëxpliciteerd. Alleen door inzicht te geven in een consistente en consequente methode van onderzoek kunnen de onderzoeksdata en de data-analyse worden gevalideerd.

Voor het opslaan, coderen en analyseren van de interviews heb ik gebruik gemaakt van het programma ATLAS.ti. Dit computerprogramma is speciaal bedoeld voor kwalitatieve data analyse en maakt het mogelijk om codes te ordenen en te categoriseren. Ik heb met behulp van dit programma codes aangegeven in de interviewteksten. Vervolgens konden de codes naar onderwerp tot groepen worden samengebracht om zo fundamenteel van de analyse te worden.

<sup>19</sup>  
'(...) the social sciences (...) can help the art historian to reflect on the social role or roles of the various activities we bundle together under the word 'art'.' Gombrich, 1979, p. 149.

<sup>20</sup>  
Kempers, 1987, p. 18.

<sup>21</sup>  
Leezenberg & De Vries, 2001, p. 232.

<sup>22</sup>  
Ibid., p. 248.

<sup>23</sup>  
'Combining approaches from one discipline with variables usually studied in other fields can provide fresh insights, as well as allow the combining of the better elements of different approaches.' Rengers, 2002, p. 97.

<sup>24</sup>  
Kempers, 1987, pp. 11-12.

III-3.

KEUZE VAN ONDERZOEKSMETHODE

Bij het bepalen van de onderzoeksmethode dient ook rekening gehouden te worden met de multidisciplinariteit van het onderzoek. Aangezien het hier gaat om leerprocessen binnen de beroepspraktijk van oudere beeldend kunstenaars komen verschillende disciplines bij elkaar. Ouderdomsstudies en onderzoek naar het leren vormen aparte wetenschapsdomeinen (zie hoofdstuk II). Het kunstenaarschap en de artistieke praktijk zijn voornamelijk kunsthistorische aandachtsgebieden. De kunstsociologie richt zich op de structuren van productie, distributie en receptie van kunst.<sup>19</sup> Wat Bram Kempers schrijft over Renaissance schilders geldt, *mutatis mutandis*, ook voor hedendaagse kunstenaars:

‘Zonder af te dingen op de waardering voor individuele kunstenaars, laat hun werk zich ook op een meer sociologische wijze beschouwen: als leden van een beroepsgroep die te werken hadden in veranderende machtsrelaties met elkaar en met anderen. Talent, creativiteit en kennis worden weliswaar vaak ervaren als strikt persoonlijke kwaliteiten, maar ‘individuele’ eigenschappen zijn tegelijk ‘sociale verworvenheden’, evenals de gedragingen en gevoelens die daarmee samenhangen.’<sup>20</sup>

Kempers geeft met zijn onderzoek een helder voorbeeld van een inductief proces waarbij op basis van een analyse van individuele uitingen van kunstenaars bredere structuren herkend worden, naar aanleiding waarvan vervolgens een theorie kan worden opgesteld. De multidisciplinariteit van mijn onderzoek verlangt een methodologische verantwoording. Hier geldt opnieuw dat reflexiviteit belangrijk is - in dit geval voor de erkenning dat mijn expertise niet op alle terreinen even groot kan zijn en hier in de eerste plaats gelegen is in de bekendheid met het discours van de kunstwereld. Traditioneel wordt een discipline als een vakgebied begrepen ‘dat gekenmerkt wordt door een eigen canon aan inzichten, aanpak en resultaten.’<sup>21</sup> Een multidisciplinair onderzoek hanteert de aanpak en inzichten van verschillende disciplines.<sup>22</sup> Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door het samenkomen van verschillende kennisgebieden met eigen theoretische perspectieven en methoden van onderzoek. En ook de resultaten kunnen op verschillende terreinen hun bereik en relevantie hebben.<sup>23</sup> De cultuurgeschiedenis en de geesteswetenschappen hebben altijd al een ‘brede belangstelling’ en een bijzondere reikwijdte gehad. Kempers schrijft:

‘Het zoeken naar samenhangen tussen ‘kunst’ en ‘samenleving’ is ook om wetenschappelijke redenen zinvol, alleen al om na te gaan hoe de verworvenheden van de sociale wetenschappen en die van de letteren, in het bijzonder de kunstgeschiedenis, zich laten combineren om te komen tot inzichten in brede samenhangen en ontwikkelingen op langere termijn als context voor concrete kunstwerken.’<sup>24</sup>



Kris en Kurz legden vanuit hun kunsthistorisch onderzoek al een brug naar de domeinen van psychologie en sociologie. Recent gebeurt dat inmiddels al veel vaker.<sup>25</sup> Bourdieu spreekt zelfs, met betrekking tot de autonomie van wetenschappelijke velden, over ‘strategieën van valse scheiding’.<sup>26</sup> Ten aanzien van ouderdomsstudies is het moeilijk om hem hierin tegen te spreken, omdat juist dit veld zich kenmerkt door een holistisch karakter, zoals pionier Simone de Beauvoir al schreef: ‘De ouderdom kan alleen in zijn totaliteit begrepen worden; zij is niet alleen een biologisch maar ook een cultureel gegeven.’<sup>27</sup> En Erin Campbell schrijft:

‘The multidisciplinary complexion of age studies (...) is evident not only in the range of materials that historians now consider within their purview, but also in the contributions of different disciplines within the humanities and social sciences to the study of age and aging.’<sup>28</sup>

Kunstenaarschap en artistieke praktijk worden in dit onderzoek gerelateerd aan leertheorieën en aan beschouwingen over het ‘zelf’.<sup>29</sup> De integratie van disciplines die dit met zich meebrengt, vraagt om een zorgvuldig gebruik van terminologie en referenties om de discipline-dialoog begrijpelijk te houden. Maar uiteindelijk wegen de methodologische hindernissen niet op tegen de voordelen van een aanpak vanuit verschillende disciplines:

‘An interdisciplinary approach prevents scientists, scholars, and artists from “going their own way”, overlooking each other’s contributions and thereby missing an opportunity to learn more about late-life creativity and old age.’<sup>30</sup>

De narratief-biografische methode van onderzoek brengt het leren op latere leeftijd breed in beeld doordat het ruimte geeft aan een verscheidenheid van persoonlijke ervaringen en inzichten. Het individuele levensverhaal staat centraal en kan vanuit verschillende perspectieven en disciplines worden begrepen. De vertelling functioneert zo als een prisma dat een kleurrijk en caleidoscopisch beeld oproept van de wijze waarop de verteller zijn identiteit gestalte geeft. In de door mij gehouden interviews met beeldend kunstenaars kwam dan ook niet alleen hun werk ter sprake, maar net zo hun omgeving, achtergrond, werkruimte, presentaties, successen en tegenslagen en nog veel meer.

In mijn onderzoek richt ik mij op beeldend kunstenaars en ik probeer door hun biografische vertelling(en) tot een begrip van levensloop en leerproces te komen. Biografisch onderzoek speelde een belangrijke rol in een tijd waarin de wetenschappelijke blik zich richtte op ‘nieuwe’ groepen en aandachtsgebieden (Denzin, 1989; Kohler Riessman, 1993). Minderheden en anderen die tot voor kort geen stem en (h)erkenning hadden, kunnen binnen het biografisch onderzoek gehoord worden. Marlite Halbertsma schreef in haar studie over ‘de beroepspraktijk van beeldend kunstenaressen in Nederland’: ‘Wie nu over kunstenaressen spreekt, spreekt over vrouwen die zich als professionals hebben bevrijd van de beperkingen die vroeger golden voor vrouwen die een beroep wilden uitoefenen.’<sup>31</sup> Veel van het emanciperend onderzoek

<sup>25</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 21. Cf. ‘Thus historians, art historians, musicologists, aestheticians, critics, and philosophers are increasingly reorienting their disciplinary perspectives to the language and frameworks of sociology, psychology, economics, or political science.’ Zolberg, 1990, p. 214.

<sup>26</sup> Bourdieu, 1989, p. 204.

<sup>27</sup> De Beauvoir, 1985, p. 15.

<sup>28</sup> Campbell, 2006, p. 4.

<sup>29</sup> ‘The self-concept is central to learning theory’, Jarvis, 1983, p. 6.

<sup>30</sup> Lindauer, 2003, p. 284.

<sup>31</sup> Halbertsma, 1998, p. 9.

<sup>32</sup> Vergelijk paragraaf 1.6.

<sup>33</sup> ‘Werd voor 1900 de kunstgeschiedenis in grote mate bepaald door de stijlkritiek, daarna kwam daar de iconologie bij en na 1970 werd de kunstgeschiedenis aangevuld met marxistische, kunstsociologische, structuralistische, feministische en semiotische benaderingen, die wel worden samengevoegd onder de noemer ‘The New Art History’.’ Halbertsma & Zijlmans, 1993, pp. 7-8.

<sup>34</sup> Bourdieu, 1994, p. 313.

heeft dan ook als doel om hen die, in de geschiedenis of in de actualiteit, onzichtbaar zijn gebleven alsnog over het voetlicht te brengen en om hen herkenbaar te maken door aandacht te schenken aan hun levensloop. De methode van biografisch onderzoek lijkt vooral waardevol bij onderzoek met een kunstsociologisch perspectief aangezien levensloopverhalen de artistieke praktijk en de kunstenaarsloopbaan in een sociale context plaatsen en de verbindingen aangeven van het individuele kunstenaarschap met de partners en partijen die betrokken zijn bij de productie, distributie en receptie van kunst.

De emancipatoire paradigma’s waarbinnen Gelderblom het ouderdomsonderzoek situeerde<sup>32</sup>, hebben eveneens betekenis gehad voor het kunsthistorisch onderzoek. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn tal van onderzoekers zich, vanuit een brede visie op het vakgebied en vanwege een sociaal-maatschappelijk engagement, gaan richten op nieuwe aandachtsgebieden en nieuwe onderzoeksmethoden (Halbertsma & Zijlmans, 1993; Harris, 2001; Hatt & Klonk, 2006).<sup>33</sup> Studies over ouder wordende kunstenaars (Munsterberg, 1983; Dormandy, 2000; Lindauer, 2003; Galenson, 2006; Sohm, 2007) zijn verkenningen van een relatief nieuw kunsthistorisch terrein. Vragen omtrent levensloop en artistieke praktijk richten zich op de biografie van de kunstenaar en diens ‘artistiek zelf’ (Laermans, 2004). Beeldvorming en kunstenaarstopoi spelen daarbij een belangrijke rol en moeten als zodanig worden herkend en begrepen (Soussloff, 1997; Kisters, 2010).

In het onderzoek naar het leerproces bij oudere kunstenaars gebruik ik de levensverhalen van een aantal beeldende kunstenaars als bron van informatie. Het biografisch interview is als methode gehanteerd om verhalen op te roepen en om vertellingen ‘ter tafel’ te krijgen. Deze verhalen zijn autobiografische vertellingen waarin wordt terug gekeken op de ontwikkeling en uitoefening van het kunstenaarschap en op bijzondere ervaringen die daarbij een rol hebben gespeeld. In de retrospectie op de beroepspraktijk komen veel verschillende onderwerpen aan de orde en naar verwachting kunnen er diverse vormen van leren worden onderscheiden. Met betrekking tot de veelzijdigheid van het levensloopverhaal gebruikt Pierre Bourdieu de metafoor van het metronet:

‘Een carrière of levensloop proberen te begrijpen als een unieke en op zichzelf staande reeks gebeurtenissen die geen andere onderlinge band hebben dan dat ze gekoppeld zijn aan een ‘subject’ waarvan de onveranderlijkheid misschien niet verder gaat dan een maatschappelijk erkende eigennaam is ongeveer even absurd als pogen een metrotraject te begrijpen zonder rekening te houden met de structuur van het metronet, dat wil zeggen het patroon van objectieve relaties tussen de verschillende stations.’<sup>34</sup>

Ook voor de artistieke praktijk en de carrière van de kunstenaar geldt dat deze een structuur hebben die is opgebouwd uit veelsoortige relaties, vertakkingen en zijsporen. In deze complexe structuur volgt het individu een eigen ontwikkeling: een levensloop met een volstrekt eigen samenhang. De biografie van de kunstenaar staat al sinds het verschijnen van Giorgio Vasari’s *Le vite de’ più eccellenti pittori*,



*scultori e architettori* in 1550 in de kunsthistorische belangstelling.<sup>35</sup> Met de institutionalisering van de kunsthistorische wetenschap in de negentiende eeuw werd ook het biografisch onderzoek object van academische studie (Mansfield, 2002):

‘Genealogy, or rather biography, remains the preferred genre for art historiography. This is not surprising given that art history has long relied upon a biographical model for scholarly as well as popular discussion.’<sup>36</sup>

De kunstgeschiedenis mag dan gedurende lange tijd een kunstenaars-geschiedenis zijn geweest, het biografisch onderzoek werd amper op haar eigen merites beoordeeld. Het is daarom dat Greg M. Thomas in een interessant artikel schrijft:

‘The biographical paradigm, I believe, is not widely recognized as such for two reasons: it is so ingrained in the process of relating art objects to history that it hardly seems like a methodology at all; and since Vasari, no outstanding individuals have emerged (ironically enough) to theorize it – no Wölfflin or Panofsky to serve as a modern progenitor.’<sup>37</sup>

Thomas wijst erop dat de biografie als genre tot bloei kwam aan het einde van de achttiende eeuw als een combinatie van een positivis-tisch feitenrelaas en de dramatische fictie van een verhaal.<sup>38</sup> In de negentiende eeuw ondersteunden kunstenaarsgeschiedenissen dikwijls de patriottische trots op grote vaderlanders.<sup>39</sup> Door de ver-onderstelde individualiteit bleek de kunstenaarsbiografie op perfecte wijze te leiden tot een heroïsering van de geniale kunstenaar (Sous-sloff, 1997). Hiermee ontstond feitelijk het romantische beeld van de kunstenaar zoals we dat nog altijd kennen:

‘The situation of the artist whose origins can be identified as textual and located specifically in the early biographies of artists but whose genius is universal is one that we have come to accept as the norm in our culture. As a cultural norm, or what we expect of the artist and art, it has naturally been addressed by the artists of modernism, who often concerned themselves with questioning cultural norms, self-representation, and the limits of art.’<sup>40</sup>

Dit normatieve beeld van de kunstenaar sluit aan bij de lange traditie van de kunstenaarstopoi en van een stereotypering van het kun-stenaarschap zoals die al sinds Vasari bestaat. De genialiteit van de kunstenaar wordt in de Romantiek ook geprojecteerd op het verleden: ‘The myth of the artist as a genius, as an originating subject, became the founding principle for interpreting the past.’<sup>41</sup> Het roemrijke ver-leden moest echter gespiegeld worden in een glorieuze actualiteit en daar droeg de geïnstitutionaliseerde kunstwereld haar steentje aan bij door middel van presentaties en tentoonstellingen. Terecht geeft Thomas aan dat in het negentiende-eeuwse Frankrijk de Salon daarbij een essentiële rol vervulde en dat deze institutie in belangrijke mate bijdroeg aan de kunstenaarsbiografie:

<sup>35</sup> Salas, 2007, p. 8. Zie ook: Soussloff, 1997, p. 73–74.

<sup>36</sup> Mansfield, 2002, p. 1.

<sup>37</sup> Greg M. Thomas, ‘Instituting Genius, The formation of biographical art history in France’ in: Mansfield, 2002, pp. 260–270. Citaat op p. 260.

<sup>38</sup> ‘(...) a mixture of positivistic fact-finding and the dramatic fiction of the novel.’ Ibid., p. 262.

<sup>39</sup> Ibid. p. 260.

<sup>40</sup> Soussloff, 1997, p. 74. Verge-lijk ook: ‘het kunstenaarsleven als tekstueel model is boven-dien bijzonder hardnekkig aanwezig in het discours van de moderne kunstgeschiede-nis.’ Kisters, 2010, p. 27.

<sup>41</sup> Greg M. Thomas in: Mansfield, 2002, p. 262.

<sup>42</sup> Ibid., p. 268.

<sup>43</sup> ‘As art history took shape, the institutions supporting it – new journals and university programs, book publishers, government bureaus, art dealers and critics, museums, and international expositions – all embraced the biographical model as the fundamental methodology of the new discipline.’ Greg M. Thomas in: Mansfield, 2002, p. 262.

<sup>44</sup> Becker, 2008 (1982), p. 1.

<sup>45</sup> Bourdieu, 1993, p. 313.

‘One must acknowledge, finally, that France’s unique Salon system exerted subtle but profound influence on the entire biographical discourse. To meet many of its basic aims – attracting crowds, spurring journalists, fueling auction prices, and establishing masters to represent the nation in state museums and internation-al exhibitions – the Salon needed heroes (and martyrs), each of whose life story was an essential link in the formation of France’s pantheon of genius.’<sup>42</sup>

Thomas refereert hier met verschillende voorbeelden aan de beteke-nis van de geïnstitutionaliseerde kunstwereld voor de biografie.<sup>43</sup> Deze instituties vormen in hun onderlinge relaties een belangrijk sociolo-gisch aandachtsgebied. Howard Becker spreekt over ‘cooperative networks through which art happens.’<sup>44</sup> En Pierre Bourdieu (om dichter bij Parijs te blijven) maakte de vergelijking met ‘de structuur van het metronet.’<sup>45</sup> Het is dan ook vanwege deze sociale en institutionele verbintenissen dat biografisch onderzoek nooit aan de context voorbij kan gaan maar deze dient te betrekken in de analyse.

III-4.

VAN BIOGRAFIE NAAR  
NARRATIEF-BIOGRAFISCHE INTERVIEWS

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor het gebruiken van de levensloopverhalen van een aantal beeldende kunstenaars. In het verhaal over het eigen leven en leren kan de geïnterviewde zelf de volgorde bepalen, accenten en wendingen aanbrengen en associaties en rich-tingen volgen. Dit betekent dat de verteller de tijd moet krijgen om zijn verhaal te doen. Het aspect van tijd is belangrijk en daarmee behoren ook de pauzes, het nadenken, de ‘zijpaden’ en de uitweidingen tot de vertelling. De betekenis van het narratieve interview ligt zowel in de vorm als in de inhoud van het vertelde:

‘People’s tendency to tell stories about their lives and experienc-es should not be regarded as a subjective distortion of objective facts. Rather, important parts of human living and experiencing are storied, which means that a narrative expression of these parts is needed in order to capture their essential features.’<sup>46</sup>

De op deze manier verkregen gegevens over leerprocessen binnen de gevorderde artistieke praktijk zijn kwalitatief van aard. De informatie is immers niet kwantitatief en meetbaar, maar talig en dient dus geïnterpreteerd te worden. De verhalen betreffen persoonlijke ervaringen, inzichten en ontwikkeling in de (sociale) context van het kunstenaar-schap en van het privéleven. In de biografie spelen leerprocessen en persoonlijke ontwikkeling een belangrijke rol en worden ervaringen gerelateerd aan hun sociale omgeving. Het narratieve interview is een bruikbaar instrument voor kwalitatief onderzoek (Alheit, 2002; Flick, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). Feitelijk is een narratief interview gericht op het genereren van kennis en inzicht op basis van de reflec-ties en de verhalen van de geïnterviewden. De setting en de omstan-digheden van het gesprek zijn wezenlijk voor het welslagen van het interview. Dat bijna alle interviews voor dit onderzoek in de ateliers van de kunstenaars hebben plaatsgevonden, geeft aan hoe belangrijk deze plek is als ‘biografische omgeving’. In hoofdstuk IV, Analyse, zal ik nader op de betekenis van het kunstenaarsatelier ingaan. Aparte aandacht zal ik in paragraaf III-7 geven aan de ethische aspecten van kwalitatief onderzoek. De literatuur over kwalitatief en narratief onderzoek wijst hier ook expliciet op (Gubrium & Holstein, 2002; Gibbs, 2007; Flick, 2009). Ten aanzien van de gedragsregels voor kwalitatief onderzoek zijn er internationaal verschillende ‘Codes of Ethics’ opgesteld (Flick, 2009).

Het narratieve interview is slechts één van de vele mogelijkheden die het interviewen biedt (Gubrium & Holstein, 2002; Hopf, 2004). Naast deze interviewvorm noemt Hopf de ‘focused interviews’ als belangrij-k-ste alternatief. In ‘focused interviews’ staat een specifiek onderwerp centraal terwijl het narratieve interview vaak, maar niet uitsluitend, gebruikt wordt ‘in the context of life-history-related questions.’<sup>47</sup> Bij het narratieve interview is het van belang dat de geïnterviewde vrijuit zijn of haar verhaal kan doen en dat de interviewer zich zoveel

<sup>46</sup> Kvale & Brinkmann, 2009, p. 303.

<sup>47</sup> Hopf, 2004, p. 206.

<sup>48</sup> ‘In general terms the form of the narrative interview is relat-ed to the idea that narratives are more strongly oriented to concrete action sequences and less to the ideologies and rationalizations of the inter-viewees. Interviewees who narrate freely may, in particular instances, reveal thoughts and memories that they would not and could not express in re-sponse to direct questioning.’ Hopf, 2004, p. 207.

<sup>49</sup> Vergelijk paragraaf II-5-2.

<sup>50</sup> Denzin, 1989, p. 47.

<sup>51</sup> ‘All such narrative identity formations are ongoing processes (...).’ Hubble & Tew, 2013, p. 49.

<sup>52</sup> Ibid., p. 81.

<sup>53</sup> ‘Everyday life is sustained, and in many aspects even initiated or shaped, by (...) narratives; narrative could not function successfully or coherently without everyday experiences and their social, intersubjec-tive exchange.’ Hubble & Tew, 2013, p. 31.

<sup>54</sup> ‘Telling is a way of reliving the past.’ Alheit, 1982, p. 1.

<sup>55</sup> ‘The stream of past events during a lifetime [is] placed into a narrative form and rec-ollected from a chosen posi-tion in each case. Life-history and biographical experience form a personal and cultural resource for the narrator to construct a story about the past, interpret a surrounding world, to strengthen his iden-tity and to give a meaning to his experiences.’ Antikainen et al., 1996, p. 22.

<sup>56</sup> ‘The use and the value of the biographical method lies in its user’s ability to capture, probe, and render under-standable problematic experi-ence.’ Denzin, 1989, p. 69.

<sup>57</sup> Ibid., p. 28.

<sup>58</sup> ‘Expressions of experienc-es are shaped by cultural conventions (...). Expressions are processual activities. They turn on the performance and enactment of cultural and so-cial texts. When performed or enacted, a text comes to con-stitute that which it represents; that is, the life is in the telling or the writing.’ Ibid., p. 33.

<sup>59</sup> ‘narratives (...) are social acts.’ Mishler, 1999, p. xvi.

<sup>60</sup> Cf. Kenneth Gergen: ‘Narration may appear to be a logic, but its success in establishing identity will inevitably rely on dialogue.’ In: Wetherell, Taylor & Yates, 2001, p. 257.

<sup>61</sup> Alheit, 2002, p. 3.

<sup>62</sup> Sennett, 2010, p. 81.

mogelijk beperkt tot open vragen. Hopf wijst er op dat het narratieve interview over het algemeen dicht bij de praktijk van dagelijks leven en werk staat en dat er langs deze weg meer verteld wordt dan via andere vormen van interviews.<sup>48</sup> Ook deze interviewvorm is dus gefocust, maar laat meer ruimte aan de verteller.

Een levensloop bestaat uitsluitend retrospectief: als verslag van het verloop van gebeurtenissen binnen iemands bestaan (‘geaccumu-leerde geschiedenis’ zou Bourdieu wellicht gezegd hebben<sup>49</sup>). De bio-grafie is per definitie een (re)constructie: een samengesteld en door iemand weergegeven verloop van gebeurtenissen en ervaringen. Als constructie hebben de biografie en de autobiografie hun beperkingen ten aanzien van hun onderwerp: het zijn *pogingen* om de levensloop verhalend gestalte te geven:

‘The very word biographical, implying as it does the ability to write or inscribe words on a life, eludes fixed meaning, for lives, like words, exist only in traces, spaces, and difference.’<sup>50</sup>

De biografie actualiseert het verleden en geeft betekenis aan de herinnering (Denzin, 1989; Antikainen et al., 1996). Over de vertelde levensloop wordt zowel bewust als onbewust regie gevoerd waardoor sequentie en causaliteit onderworpen zijn aan de gehanteerde ver-telstructuur en het gebruikte idioom. De levensloop is een verhaal in voortdurende ontwikkeling.<sup>51</sup> Het geleefde leven kan niet los worden gemaakt van het vertelde leven: ‘One becomes the stories one tells.’<sup>52</sup> Het dagelijks leven wordt bepaald door de verhalen die er over worden verteld.<sup>53</sup> In het retrospectief van het vertelde leven herleeft het geleefde leven<sup>54</sup>, zij het in reconstructie en gefragmenteerd en gefil-terd door herinnering (of juist het ontbreken daarvan) en bewuste of onbewuste keuzes. Een vertelling brengt kleur, toon en accenten aan. Een (auto)biografische vertelling creëert een eigen beeld en beleving en is een narratieve constructie die als zodanig geïnterpreteerd moet worden.<sup>55</sup> Wie biografische verhalen in zijn methode van onderzoek betreft, dient hiermee rekening te houden.<sup>56</sup> In een autobiografische vertelling geeft een persoon uitdrukking aan zijn ‘zelf’ door de ervarin-gen die hij centraal stelt (‘lived experiences or conscious existence’<sup>57</sup>). Zowel de ervaring als de uitdrukking is in belangrijke mate cultureel (en dus sociaal) gevormd.<sup>58</sup> Het vertelde leven is sociaal bepaald en het vertellen is een sociale activiteit.<sup>59</sup> De vertelling is een uitwisseling met en tegenover de ander. Een reflectie, in de dubbele zin des woords, in de aanwezigheid van de ander.<sup>60</sup> Het verhaal is uitdrukking van identi-teit en individualiteit en plaatst deze tegelijk in een sociale omgeving: ‘Stories constitute the unity of our individuality, but they are also intersubjective in character. Stories create the social contexts without which we could not live.’<sup>61</sup> Meer recent noemde de Amerikaanse socio-loog Richard Sennett het verhaal een ‘ordescheppend mechanisme’.<sup>62</sup> En, zo vertelde hij in een vraaggesprek met Willem Witteveen:

“De kunst van het verhalen vertellen (en daarnaar luisteren) is zeer geschikt om strategisch na te denken over de betekenis van iemands leven. Het is een reflectieve kunst die voor iedereen open

staat. (...) 'Stories as equipment for living' is daarom een goede uitdrukking van Burke. Het denken van mensen heeft verhalen nodig en door het vertellen van die verhalen verandert hun denken."<sup>63</sup>

Met betrekking tot de door mij gehouden interviews veronderstelt deze notie van biografie en narrativiteit dat ik me rekenschap moet geven van de sociale dimensie van de vertelling. In de interviews worden concrete situaties en ervaringen verteld, maar impliciet kunnen daarmee ook sociale verbanden worden aangeduid. Verwachtingen waaraan moet worden voldaan, afspraken die gelden of beelden waaraan moet worden beantwoord. In het verslag van gebeurtenissen kunnen deze verbanden herkenbaar aanwezig zijn.

Het zelfbeeld van de verteller is geconstrueerd naar tradities en verwachtingen, maar ook naar de vertelsituatie. Zelfs in een open interview is de invloed van de interviewer door zijn aanwezigheid niet te onderschatten en daarom is reflexiviteit van groot belang. Het luisteren is een actieve bijdrage. Ook het 'frame of interaction'<sup>64</sup> en de setting van het gesprek zijn betekenisvol. De ambiance kent twee belangrijke voorwaarden: er moet voldoende tijd zijn en de verteller moet centraal staan.<sup>65</sup> Verhalen vertellen kost tijd en een interview moet die tijd bieden. Het dagelijks leven is hectisch en daarom worden tijd, rust en aandacht gewaardeerd. De ruimte geven aan de verteller wil zeggen dat deze ongestoord zijn verhaal kan doen en zich van belangstelling voor zijn verhaal verzekerd weet. Er moet dus een basis van aandacht en vertrouwen zijn. Met een eerste 'open' vraag nodigt de interviewer zijn gesprekspartner uit om zoveel mogelijk te vertellen en om daarin zelf accenten en richting te bepalen.

'The narrative interview is ... one of those data collection techniques which attempt to reconstruct, as immanently as possible, the stock of experience and orientation of the informant, with the researcher largely refraining from exerting any influence ... and with the informant's viewpoint determining what is relevant and what is not.'<sup>66</sup>

Kvale en Brinkmann beschouwen het interviewen als een vaardigheid ('craft') die geleerd en geoefend kan worden. Om tot werkelijke uitwisseling te komen moet het interview professioneel en tegelijk ongedwongen zijn. Kvale en Brinkmann benadrukken dat een interview vooral ook een interactie is tussen twee personen met een gelijke belangstelling.<sup>67</sup> Er zijn gewoonlijk in het interview enkele fasen te onderscheiden: in de voorbereidende fase geeft de interviewer een toelichting op de inhoud en de opzet van het onderzoek en de vraagstelling. De interviewer probeert de geïnterviewde tot vertellen te brengen door een open beginvraag te stellen. In de tweede fase van het gesprek wordt de geïnterviewde zoveel mogelijk tijd en ruimte gelaten om op deze vraagstelling in te gaan en daarop te reflecteren vanuit zijn persoonlijke situatie en ervaring. In de derde fase kan de verteller zijn verhaal nog nader toelichten of aanvullen. En in de vierde fase kan de interviewer nog enkele specifieke vragen stellen. In deze opzet krijgen beide partijen voldoende gelegenheid om dat te vragen c.q. te vertellen wat zij wezenlijk en relevant achten.<sup>68</sup>

<sup>63</sup> Ibid., p. 80. Sennett refereert hier aan Kenneth Burke's artikel 'Literature as Equipment for Living' (1941).

<sup>64</sup> 'We cannot tell stories in just any situation. "Formal" situations like professional actions, official confrontations, trials etc. are not particularly well suited as "story frameworks". Stories require an atmosphere which is to a certain degree friendly, confidential and indeed intimate.' Alheit, 1982, p. 3.

<sup>65</sup> Alheit, 1982, p. 3.

<sup>66</sup> F. Schütze geciteerd in: Alheit, 1986, p. 23. Cf. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 155: 'After the initial request for a story, the main role of the narrative interviewer is to remain a listener, abstaining from interruptions, occasionally posing questions for clarification, and assisting the interviewee in continuing to tell his or her story. Through questions, nods, and silences, the interviewer is a co-producer of the narrative.'

<sup>67</sup> 'The research interview is based on the conversations of daily life and is a professional conversation; it is an interview, where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee. An interview is literally an *inter view*, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest.' Kvale & Brinkmann, 2009, p. 2. Overigens zijn er verschillende interview-theorieën met daarbij verschillende rollen voor de interviewer.

<sup>68</sup> Alheit, 1982, p. 7. Cf. Flick, 2009, pp. 177-178, Baars, 2006, p. 221.

<sup>69</sup> 'Gleichwohl ging die Praxis, Künstler systematisch zu befragen, bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück (...)' Lars Blunck und Michael Diers in: Diers, Blunck & Obrist, 2013, p. 10.

<sup>70</sup> 'By the admission of the visual arts into the circle of the liberal arts, for which artists of the fifteenth and sixteenth centuries pleaded in word and picture, the artist rose from a manual to an intellectual worker.' Wittkower, 2007 (1963), p. 16.

<sup>71</sup> Wittkower, 2007 (1963), p. 15.

<sup>72</sup> Baxandall, 1985, p. 137.

<sup>73</sup> Kempers, 1987, p. 15.

<sup>74</sup> Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 29.

<sup>75</sup> Ibid., p. 164. Cf. 'A mixture of fantasy and conjecture, anecdote and metaphor are the likely companions of a working process which is as much concerned with concrete things as it is with words.' Searle, 1993, p. 13.

## III-5.

### HET KUNSTENAARSINTERVIEW

Met betrekking tot de door mij gevolgde werkwijze en het gebruik van interviews wil ik hier aandacht geven aan het kunstenaarsinterview en de, ook kunsthistorische, bijzondere betekenis van het gesprek met kunstenaars over levensloop, artistieke praktijk en leerprocessen. Het kunstenaarsinterview is methodisch niet als een zelfstandig genre te beschouwen. Maar vanwege de eigen plaats die het inneemt in de kunstbeschouwing en in de kunstgeschiedenis, wil ik het apart bespreken. Ook omdat veel kunstenaars vertrouwd zijn met meer journalistieke vormen van een vraaggesprek bij gelegenheid van tentoonstellingen en bijzondere momenten zoals prijsuitreikingen, huldigingen of andere publieke presentaties. Vanwege de nieuwsaarde van dit soort gebeurtenissen wordt de betrokken kunstenaar dan door de media geïnterviewd. Dergelijke vraaggesprekken hebben over het algemeen niet de diepgang van een levensverhaal of autobiografie, maar verwoorden soms wel de achtergronden, ideeën of omstandigheden die van belang zijn in de artistieke praktijk. Oorspronkelijk<sup>69</sup> komt het gesprek met de kunstenaar niet alleen voort uit een belangstelling voor wat hij *maakte*, maar ook voor wat hij te *vertellen* had (alhoewel veel van het *vertelde* juist over het *maken* ging). Deze belangstelling toonde de erkenning van het kunstenaarschap als een intellectuele en reflectieve beroepspraktijk. De achtergrond van deze erkenning ligt in de ontwikkeling van de ambachtsman tot 'vrije' kunstenaar ten tijde van de Renaissance, met als gevolg de statusverhoging van de kunstenaar van handwerker tot intellectueel.<sup>70</sup> Het is vanaf die tijd dat, zoals Margot en Rudolf Wittkower aangeven, 'an artist (...) was conscious of his intellectual and creative powers.'<sup>71</sup> En vanuit dit bewustzijn spreekt de kunstenaar zich over zijn werk uit of wordt er over zijn werk gesproken en geschreven. De kunstgeschiedenis is grotendeels voortgekomen uit dergelijke gesprekken die zijn opgetekend door biografen als Giorgio Vasari, Karel van Mander en anderen. Michael Baxandall schrijft:

'If one looks at the origins of modern art history and art criticism, which are in the Renaissance, it is noticeable that really it arose out of conversation.'<sup>72</sup>

'De kunstgeschiedenis begon met een anekdote', schrijft eveneens Bram Kempers, om vervolgens te refereren aan Vasari's verhaal over het 'wonderbaarlijk natuurtalent' van de jonge schaapsherder Giotto.<sup>73</sup> Ernst Kris en Otto Kurz hebben overtuigend laten zien dat deze narratieve traditie gekenmerkt wordt door tal van 'Künstleranekdoten und biographische Motive'.<sup>74</sup> Het is dus de vraag in hoeverre dergelijke topoi ook in interviews aanwezig zijn en welke rol zij spelen in het vertelde zelfbeeld van de kunstenaar en bij 'das Rätsel seines Schaffens'.<sup>75</sup> Vooral de vraag in hoeverre de kunstenaar zich in zijn werk en presentatie, bewust of onbewust, richt naar dergelijke topoi en deze in zijn biografie incorporeert is hier aan de orde. Het autobiografisch verhaal van de oudere kunstenaar met herinneringen aan jeugd jaren,



opleiding, leermeesters, productie en presentatie van eigen werk in verschillende levensfasen, kan inzicht bieden in de rol van topoi in het levenslange en levensbrede leerproces.



Augustin-Théodule Ribot (1823-1891), Cimabue leert  
Giotto tekenen, olieverf op doek, 91 x 72 cm, z.j.  
Particuliere collectie.

Over het algemeen zien we dat voor onderzoek naar (de geschiedenis van) het kunstenaarschap en de artistieke praktijk vooral schriftelijke bronnen worden gebruikt zoals brieven, registers, akten, catalogi en allerlei andere archiefstukken (Hoogenboom 1993). Dergelijk materiaal is vooral sinds de negentiende eeuw in ruime mate aanwezig en voor onderzoek benut. Maar ondanks deze rijkdom aan bronnen zijn er, volgens Hoogenboom, wel 'specifieke methodische problemen' die vooral te maken hebben met het 'mythische karakter' van het kunstenaarschap: 'Niet zelden namelijk blijkt de geschetste realiteit meer een afspiegeling te zijn van een gewenste ideale situatie dan van de werkelijkheid zelf.'<sup>76</sup>

De methodische problemen die Hoogenboom signaleert gelden, *mutatis mutandis*, ook voor interviews met kunstenaars: het mythische karakter van het kunstenaarschap kan het gesprek immers beïnvloeden en een beeld van een geïdealiseerde of anderszins vertekende werkelijkheid oproepen. Het 'aanzien' van de kunstenaar is dan mogelijk van invloed op de vraagsteller of op diens vragen. En de kunstenaar kan de beeldvorming bewust gebruiken in zijn presentatie en profilering.<sup>77</sup> Michael Peppiatt schrijft in zijn gebundelde interviews met kunstenaars dat zij met hun uitspraken altijd het beeld beïnvloeden dat het publiek van hen heeft. Desondanks is het interview volgens Peppiatt de beste manier om de wereld van de kunstenaar te leren kennen:

<sup>78</sup>  
Peppiatt, 2012, p. viii.

<sup>79</sup>  
'Talking to artists is like embarking on voyages of discovery.' Cork, 2015, p. 8.

<sup>80</sup>  
'The artists turn out to be subtly or even dramatically different from the image already in my mind. Even if they look familiar from photographs or TV programmes, their personalities and views on both art and life never wholly conform to my expectations.' Cork, 2015, p. 8.

<sup>81</sup>  
Searle, 1993, p. 13.

'So while we should indeed be on our guard as to what artists say, comparing it (...) with what they actually do, interviews - what artists say and the way they say it - remain the best introduction to their world.'<sup>78</sup>

Richard Cork vergelijkt het interviewen van kunstenaars enigszins obliagaat met het maken van een ontdekkingsreis.<sup>79</sup> Dit mag zo zijn, het hoeft uiteraard niet alleen voor kunstenaars te gelden. Een interview is altijd een avontuur. Maar waar we een kunstenaar gewoonlijk menen te kennen door zijn werk en, in sommige gevallen, door een beeld in de media, daar bieden interviews dikwijls een verrassend nieuwe kijk op diens persoonlijkheid, zijn opvattingen en overwegingen, zijn keuzes en twijfels.<sup>80</sup> Een narratief interview is voor de kunstenaar over het algemeen een geschikte manier om zijn inzichten te expliciteren en zijn artistieke praktijk te beschrijven. Menig interviewer zal gemerkt hebben dat kunstenaars dit vaak op verrassend pregnante wijze doen en dat zij hun kunstenaarschap op zeer oorspronkelijke manier weten te verwoorden:

'What artists say and what they do, often function at a tangent to one another; artists are more usually concerned with objects than they are with explanations, yet it is rare to find an inarticulate artist, even if their particular use of language may well be as inventive and as disregarding of the niceties of logic as the works that they are attempting to discuss.'<sup>81</sup>

Kunstkriticus en vermaard interviewer Adrian Searle spreekt in bovenstaand citaat over het raakvlak van dat wat kunstenaars doen en dat wat zij vertellen. Deze twee gebieden van de artistieke praktijk zijn verschillend maar niet gescheiden. Het is daarom van belang deze relatie in de analyse van de interviews niet uit het oog te verliezen. Het werk van de kunstenaar is als onderwerp van gesprek, als artistieke context en als biografische referentie prominent aanwezig. Dit geldt ook daar waar het gaat over loopbaan, leren en werken.

<sup>76</sup>  
Hoogenboom, 1993, p. 9.

<sup>77</sup>  
'Rond het kunstenaarschap wordt een web van mythes, historietjes en halfbakken opinies gesponnen. De hedendaagse kunst kent een verhaalcultuur. Anekdoten worden van kunstenaar op kunstenaar doorverteld.' Paul Depondt in gesprek met David Bade en Mattijn Franssen. In: Heijthuijsen e.a., 2012, p. 63.



III-6.

BIOGRAFISCHE BEELDVORMING

Zoals de onderzoeker zich bewust moet zijn van de rijkdom en diepgang van het levensloopverhaal als bron voor onderzoek, zo moet hij zich ook rekenschap geven van de stereotyperingen die in de verhalen, en dus in de beeldvorming van het kunstenaarschap en het ouder worden, aanwezig kunnen zijn.<sup>82</sup> Het is daarom dat ik in het kader van de methodologie wil stilstaan bij deze beeldvorming en bij de noodzaak om de topoi in een levensverhaal te kunnen onderscheiden.<sup>83</sup> In haar boeiende proefschrift *Leven als een kunstenaar* bespreekt Sandra Kisters uitgebreid de kunstenaarsbiografie en de 'biografische beeldvorming' die ontstaat 'wanneer door de kunstenaar zelf of door anderen verbanden worden gesuggereerd tussen leven en werk.'<sup>84</sup> Zij wijst er op dat teksten, verhalen, interviews, interpretaties en beelden kunnen bijdragen aan het creëren van een publiek imago van de kunstenaar. Kisters constateert een toenemende interesse voor het onderwerp van de biografische beeldvorming. Zij refereert aan verschillende symposia en publicaties betreffende de invloed en de betekenis van het levensverhaal van een kunstenaar voor het begrip van diens werk.

Biografische beeldvorming betreft de identiteit van de kunstenaar en Kisters begint haar studie dan ook met een beschouwing over de kunstenaarscultus zoals die zich vooral in de negentiende eeuw heeft ontwikkeld (Kisters, 2010). Zij schrijft: 'De kunstenaarscultus beperkte zich niet alleen tot het uitbeelden en idealiseren van illustere voorgangers. In de loop van de negentiende eeuw werden ook eigentijdse kunstenaars het onderwerp van verheerlijkende schilderijen.'<sup>85</sup> De kunstenaarscultus nam allerlei vormen aan: retrospectieve solotentoonstellingen, heroïsche standbeelden, kritieken en interviews. Het zijn allemaal typisch negentiende-eeuwse verschijnselen in de wereld van de kunst, bedoeld om de bijzondere positie van de kunstenaar te onderstrepen. Dat met de waardering ook nieuwe waarheden werden gecreëerd, was echter onvermijdelijk. Annemieke Hoogenboom wijst hierop in haar studie over 'De positie van kunstschilders in Nederland in de eerste helft van de negentiende eeuw':

'Deze bijzondere waardering heeft het kunstenaarschap echter beladen met normen en idealen, met tradities, retoriek en gemeenplaatsen. Dat mythische karakter van het beroep van de kunstenaar vormt in methodisch opzicht de belangrijkste, zij het boeiende, moeilijkheid in het onderzoek naar de geschiedenis van het vak.'<sup>86</sup>

Met betrekking tot de mythevorming rond kunstenaars gaat Kisters uitgebreid in op het werk van Kris en Kurz die met hun studie over 'legende, mythe en magie in het beeld van de kunstenaar' verschillende topoi hebben getraceerd en beschreven (Kris & Kurz, 1934). Zo wijst zij op de topoi in de levensverhalen en op de parallellen die Kris en Kurz signaleerden tussen de levensbeschrijvingen van kunstenaars en de verhalen uit de helden- en godenwereld.<sup>87</sup> Daarnaast laat

82  
'(...) we must also question the role of the social sciences in fostering the view that the life course is a rainbow.' Kenneth Gergen, 'Self-narration in Social Life' in: Wetherell, Taylor & Yates, p. 256.

83  
'Die kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung behandelt Lebensalter daher ähnlich wie Geschlecht und Rasse als eine Differenzkategorie. Gerade aufgrund der teilweise polarisierenden Beschreibungsmuster erscheinen die Lebensalter als soziale Konzepte, um deren Deutung verschiedene Gruppen miteinander konkurrieren. Die wichtigsten Medien der Differenzbildung sind generalisierte Vorstellungsbilder, die meist als Stereotype oder Klischees bezeichnet werden. Die Gerontologie wie auch die Sozialforschung betrachten solche Stereotype jedoch vor allem mit Blick auf ihre gruppenbildende Funktion.' Elm et al., 2009, p. 2.

84  
Kisters, 2010, p. 8. In haar proefschrift beschrijft Kisters het historische en theoretische kader van de biografische beeldvorming, manieren waarop deze beeldvorming kan worden beïnvloed én een drietal casestudies over Auguste Rodin, Georgia O'Keeffe en Francis Bacon.

85  
Ibid., p. 21.

86  
Hoogenboom, 1993, p. 9.

87  
'So finden wir denn in den Lebensbeschreibungen von Künstlern neuerer Zeit biographische Motive, die sich, Zug um Zug, in eine von Göttern und Héroen erfüllte Vorzeit zurückverfolgen lassen.' Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 33.

88  
'The earliest biographies of the artist and those texts that follow in their tradition reveal that the myth and the history of art and the artist intertwine in compelling and complex ways.' Soussloff, 1997, p. 77.

89  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 164.

90  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 38.

zij zien hoe deze kunstenaarstopoi doorwerken in de anekdotes van en over moderne kunstenaars. Kunstenaarstopoi hoeven niet waar of onwaar te zijn. Zij suggereren een verbondenheid tussen het leven en het werk van de kunstenaar zonder daar een objectieve uitspraak over te doen.<sup>88</sup> Een topos betreft eerder de vertelling dan de waarheid. Er kunnen elementen uit de werkelijkheid mee gemoeid zijn die pas in het verhaal hun betekenis krijgen. Zo is bijvoorbeeld een anekdote over een kindertekening wél interessant in de biografie van een kunstenaar, maar waarschijnlijk veel minder boeiend wanneer het iemand anders betreft. De kindertekeningen krijgen als het ware met terugwerkende kracht hun betekenis omdat ze zo mooi 'in het verhaal passen'. Kris en Kurz wijzen op deze mogelijkheid:

'Ein doppelter Zusammenhang scheint zwischen Biographik und Lebenslauf zu bestehen. Die Biographik verzeichnet das typische Geschehen und durch die Biographik wird das typische Schicksal eines Berufstandes geprägt, ein typisches Schicksal, dem der Tätige sich ein Stück weit unterwirft. Diese Beziehung betrifft nicht ausschließlich oder vor allem das bewußte Denken und Handeln des einzelnen – in dem die durch eine besondere "Berufsethik" vertreten sein mag –, sondern gehört dem Unbewußten an. Das psychologische Gebiet, auf das wir hier hindeuten, mag man unter dem Schlagwort "*Gelebte Vita*" begreifen.'<sup>89</sup>

Het concept van 'Gelebte Vita' ('enacted biography') betekent dus dat kunstenaars zich ook onbewust in hun biografie kunnen richten op een model van het kunstenaarschap zoals daar door voorgangers (c.q. voorbeelden) uitdrukking aan is gegeven of zoals dat door biografen is opgetekend.

Verschillende kunstenaarsmythen en topoi kleuren het beeld van het verleden, maar veel van deze topoi vinden hun oorsprong in dat zelfde verleden. Kris en Kurz hebben onder meer laten zien hoe deze beeldvorming heeft bijgedragen aan 'die Heroisierung des Künstlers in der Biographik'. Zij geven drie voorbeelden van biografische topoi met betrekking tot de 'Heroisierung' die tot in hun tijd (en tot in onze tijd zoals ik later zal proberen aan te tonen) doorwerken. Allereerst betreft dat de jeugdjaren van de kunstenaar; niet alleen is er de gedachte dat ervaringen uit de kindertijd bepalend zijn voor het volwassen leven, maar andersom worden volwassen prestaties ook geïnterpreteerd vanuit jeugdige voortekenen:

'Daher bezieht sich denn so gut wie alles was von alters aus Kindheit und Jugend jener berichtet wurde, denen der Anspruch auf eine Biographie zukam, auf das Gebiet, in dem sie später ihre Sendung bewährten; beim bildenden Künstlers etwa auf die Wahl des Berufs und die ersten Proben des Talentess.'<sup>90</sup>

Een tweede topos betreft de mythe van de ontdekking van het talent. Kris en Kurz geven onder meer het bekende, door Vasari beschreven voorbeeld uit de jeugd van Giotto. Deze zou als jonge schaapsherder tekeningen op een rotswand gemaakt hebben waardoor zijn grote

talent als bij toeval werd ontdekt. De anekdote komt ook terug in de biografieën van andere kunstenaars en bij tal van beroemde kunstenaars wordt de kiem van hun succes in de jeugd jaren verondersteld ('die Kindheitsbegabung großer Künstler'<sup>91</sup>):

<sup>91</sup>  
Ibid., p. 55.

'Was die Welle der Biographik uns als Strandgut alter Auffassungen vom Künstler entgegenträgt, entspricht durchaus jener Einstellung, mit der auch wir noch dem jungen Künstler begegnen. *Er erscheint uns als Wunderkind.*'<sup>92</sup>

<sup>92</sup>  
Ibid., p. 56.

Als derde biografische topos noemen Kris en Kurz de 'goddelijke kunstenaar'. Dit concept gaat terug tot de klassieke oudheid waarin de kunstenaar als vertolker van 'goddelijke verbeelding' en bovenaardse schoonheid werd geroemd. Een verbeelding die verder gaat dan de vakbekwame nabootsing van de werkelijkheid. Deze opvatting van het goddelijk geïnspireerde kunstenaarschap is een lang leven gaan leiden:

'Diese in der späteren Antike entwickelte Vorstellung vom bildenden Künstler ist in mittelalterlicher Zeit nie ganz verloren gegangen und lebt auf, als in der Renaissance der Künstler die Bühne der Biographik wieder betritt.'<sup>93</sup>

<sup>93</sup>  
Ibid., p. 71.

De studie en de analyses van Kris en Kurz zijn van buitengewone betekenis voor het begrip van (het verhaal over) het kunstenaarschap. Ook ten aanzien het gevorderde kunstenaarschap helpen hun inzichten bij het herkennen en begrijpen van stereotype beeldvorming in de levensloopverhalen. Kris en Kurz laten zien dat 'de kunstenaar' in oorsprong een tekstuele constructie was; een concept met een herkenbare traditionele symboliek in een narratief genre (Soussloff, 1997). De biografie, als een vorm van het aanwezig stellen van de kunstenaar, is de tekstuele representatie van diens legende. De 'Bühne der Biographik' is het podium voor zijn roem. Hoewel anekdotiek en mythetvorming niet zijn voorbehouden aan het kunstenaarschap en ook voor anderen zouden kunnen gelden, beperken Kris en Kurz zich expliciet tot de tradities van de kunstenaarsbiografie:

'Unsere Behauptung lautet nun, daß von dem Augenblick ab, da der bildende Künstler das Szenarium der Überlieferung betritt, mit seinem Werk und seiner Person bestimmte Vorstellungen verknüpft werden, die nie ganz an Bedeutung verloren haben und noch in unserem Bilde vom Künstler wirksam sind.'<sup>94</sup>

<sup>94</sup>  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 33.

Bij narratief-biografisch onderzoek is het van belang om de beeldvorming en stereotypering in de analyse te betrekken. Dit betreft niet alleen het kunnen onderscheiden van feit en fictie, maar vooral het herkennen en begrijpen van fictie als feit. Door de bewustwording van deze beeldvorming zullen ook de topoi in andere gebieden, zoals het ouder worden en het leerproces, mogelijk eerder herkend kunnen worden. Het is daarom dat ik de kunstenaarstopoi in mijn onderzoek naar het leren in de beroepspraktijk van de oudere kunstenaar betrek.

III-7.

DE SELECTIE VAN DE KUNSTENAARS

In deze paragraaf ga ik in op de afwegingen die een rol hebben gespeeld bij de keuze voor de kunstenaars in dit onderzoek. Deelname aan het onderzoek kan alleen plaatsvinden op basis van open en eerlijke informatie over de opzet en over het gebruik van de data. Deelnemers mogen op geen enkele wijze door het onderzoek geschaad worden en moeten geïnformeerd worden over de wijze waarop hun bijdrage zal worden gebruikt. Bij narratief onderzoek behelst dit de vertellingen waarin privé-informatie is verstrekt met betrekking tot iemands leven en werk, relaties en omgeving. Vaak betreft dit eveneens 'derden' die op enigerlei wijze betrokken zijn bij het levensverhaal van de verteller, als familie, vrienden, collega's of in welke andere verstandhouding dan ook. De ethische verantwoordelijkheid van de onderzoeker geldt ook voor hen. In het onderzoek zal dus discretie moeten worden betracht jegens diegenen die vertellen of genoemd worden terwijl tegelijkertijd de wetenschappelijke integriteit voor een open en controleerbaar gebruik van methodiek en data in acht moet worden genomen. Dit vraagt soms een behoedzaam laveren. Soms kan een oplossing gevonden worden in het anonimiseren van personen. Maar aangezien uit de context toch vaak opgemaakt kan worden wie het betreft, blijft zorgvuldigheid geboden ten aanzien van vertrouwelijkheid en discretie.

Vanwege de reflexiviteit is het goed om ook mijn eigen positie nader aan te geven. Het onderzoek is gebaseerd op de vraaggesprekken die ik met achttien beeldende kunstenaars heb mogen voeren. Veruit de meeste van hen heb ik twee keer geïnterviewd zodat ik uiteindelijk ruim dertig teksten had. Uitgangspunt was om beeldende kunstenaars met een actieve beroepspraktijk te interviewen. Ik wilde directe en persoonlijke ervaringen en inzichten van kunstenaars horen vanuit een actuele en actieve artistieke praktijk. De retrospectieve blik in de vraaggesprekken staat niet los van de actualiteit van het maken van kunst. Tegelijk vindt de voortgaande beroepspraktijk haar diepgang in het retrospectief bewustzijn. Het maken van kunst krijgt mede richting door opgedane ervaring en kennis en genereert vervolgens weer nieuwe ervaringen en inzichten. Alhoewel het zonder twijfel interessant zou zijn om met personen te spreken die gestopt zijn met de uitvoering van hun professionele kunstenaarschap, valt het beëindigde kunstenaarschap buiten mijn onderzoeksvragen. De actieve kunstenaar maakt met zijn beroepsuitoefening deel uit van een professionele en institutionele omgeving en dient zich tot deze context te verhouden. Vanuit deze positie wordt in het levensverhaal gereflecteerd op de ontwikkeling van biografie en artistieke praktijk. Juist het actieve kunstenaarschap geeft voor mij de reflectie haar reliëf en relevantie. Peppiatt zou het gesprek met Michelangelo waarschijnlijk ook het liefst gevoerd hebben toen de kunstenaar, op latere leeftijd, op de steigers in de Sixtijnse Kapel bezig was met het schilderen van Het Laatste Oordeel.



Hans van der Pennen, Den Haag 2009. Foto: André Smits, <[www.artistintheworld.com](http://www.artistintheworld.com)>

Behalve dat er sprake moest zijn van een actieve beroepspraktijk golden nog andere afwegingen en criteria. Niet alleen om praktische redenen beperkte ik mij tot in Nederland werkende kunstenaars (met een zekere geografische spreiding) maar ook omdat ik de Nederlandse infrastructuur van kunstwereld en kunstonderwijs in acht wilde nemen. De geselecteerde kunstenaars vertegenwoordigen immers verschillende 'artistieke posities' binnen deze kunstwereld. De infrastructuur speelt eveneens een belangrijke rol bij de vraag hoe de ervaringen van oudere kunstenaars van betekenis kunnen zijn voor de (opleiding van) jongere collega's. Voorts heb ik gekozen voor een differentiatie naar leeftijd: van midden veertig tot midden tachtig en uiteraard zowel mannen als vrouwen. Verschillende kunstenaars suggereerden collega's. Ook waren er kunstenaars die uit zichzelf te kennen gaven aan dit onderzoek mee te willen werken. Ik vond het interessant te merken dat er klaarblijkelijk bij velen een behoefte bestond om over loopbaan en artistieke praktijk te vertellen. Maar uiteindelijk vond mijn selectie plaats op basis van 'theoretical sampling'<sup>95</sup> en het streven naar een contrastrijke diversiteit binnen het vakgebied.

Zoals in paragraaf 1-2 al aangegeven, heb ik de leeftijd van 45 jaar in dit onderzoek als ondergrens genomen. Maar leeftijd speelde, net als geslacht en geografische spreiding, als criterium een ondergeschikte rol. Uitgangspunt voor de selectie was vooral een verschil in 'artistieke positie' van de betrokken kunstenaars. Maar wat is dit precies? De kunstwereld kent, in de woorden van Bourdieu, 'de structuur van een metronet'. Hij is gevarieerd en veelzijdig. Dit impliceert dat het kunstenaarschap vele verschillende routes kan volgen. Kunstsocioloog Pascal Gielen omschrijft een traject als 'de serie posities die een actor binnen het productieveld succesvol kan bezetten'.<sup>96</sup> In de culturele infrastructuur kan dit vorm krijgen door tentoonstellingen, aankopen, opdrachten, onderwijs, advisering of projecten. De selectie van kunstenaars moest deze diversiteit weerspiegelen en kreeg tijdens het onderzoeksproces nadere uitwerking door de selectie van kunstenaars die actief en succesvol zijn in respectievelijk een galeriecircuit, in het museale circuit (regionaal, nationaal of internationaal), in het opdrachtencircuit (dikwijls betreft die kunst in de openbare ruimte) of die vooral projectmatig werken (bijvoorbeeld met installaties of performances). Vanuit de interviews heb ik telkens gezocht naar contrastrijke of complemen-

taire nieuwe gesprekspartners met andere ervaringen in loopbaan en levensloop: kunstenaars met verschillende posities in het kwadrant van de artistieke biotoop (zie paragraaf II-5-5). Zo heb ik bijvoorbeeld enkele kunstenaars gekozen die een belangrijk deel van hun artistieke praktijk binnen het onderwijs of in adviescommissies uitoefenen. Deze verscheidenheid aan mogelijke posities gold voor mij als het belangrijkste criterium bij de selectie van de geïnterviewden. Niet alleen omdat deze posities onderling verschillen in de praktische omstandigheden van werk en presentatie (deels weer afhankelijk van het medium, techniek en genre), maar ook omdat ze een verschil vertegenwoordigen in 'reputatie'. Een museale tentoonstelling wordt binnen de kunstwereld ervaren als prestigieuzer dan een galeriepresentatie, de Randstad als 'belangrijker' dan de provincie en het begeleiden aan de Rijksakademie wordt gezien als eervoller dan het lesgeven aan een bachelor-opleiding. Howard Becker wees al op deze hiërarchie van posities in zijn 'Theory of Reputation':

'Art worlds, in a variety of interwoven activities, routinely make and unmake reputations – of works, artists, schools, genres, and media. (...) They use reputations, once made, to organize other activities, treating things and people with distinguished reputations differently from others.'<sup>97</sup>

<sup>97</sup> Becker, 2008 (1982), p. 352.

De vraag is wat deze verschillende posities betekenen voor leerprocessen binnen de beroepspraktijk en hoe ze van invloed zijn op de loopbaanervaringen van kunstenaars.

Het eerste contact met de kunstenaars bestond meestal uit een e-mail met daarin de vraag of ik hen in het kader van een onderzoek mocht benaderen voor deelname. Vervolgens was er dan een telefonisch contact om een en ander toe te lichten, eventuele vragen te beantwoorden en om een afspraak te maken. Zonder uitzondering werd er positief gereageerd. Bij het bezoek aan een kunstenaar thuis of in het atelier was er altijd een hartelijke ontvangst c.q. kennismaking. Zo ontstond er wat Peter Alheit een 'storytelling atmosphere' noemt.<sup>98</sup> De lengte van de gesprekken varieerde van twee tot drie uur. Gewoonlijk begonnen de gesprekken met een korte introductie op het onderzoek. Ik vertelde iets over mijzelf en lichtte het onderwerp en de opzet van het onderzoek toe. Hierbij kwam ook de selectie van kunstenaars ter sprake en gaf ik aan welke overwegingen daarbij een rol hadden gespeeld.

Bij alle interviews heb ik toestemming gevraagd om het gesprek met een digitale voicerecorder op te nemen. De kunstenaars kregen de toezegging dat zij de uitgeschreven tekst naderhand zouden ontvangen en dat zij daarop zouden kunnen reageren met correcties, aanvullingen of nuanceringen. Ook deed ik de toezegging dat niets van het vertelde gepubliceerd of anderszins gebruikt zou worden zonder voorafgaande toestemming van de betrokkene. Dit gebeurde vanwege respect en discretie ten aanzien van de verteller en het vertelde, maar ook om een zo groot mogelijke ruimte te bieden voor verhalen met een zeer persoonlijk karakter. De discretie gold ook de 'derden' die in de vertelling genoemd werden, zowel uit het privéleven van de kunstenaar als uit zijn professionele omgeving (collega's, opdrachtgevers,

<sup>95</sup> Zie paragraaf III-8.

<sup>98</sup> Alheit, 1982, p. 3.

<sup>96</sup> Gielen, 2003, p. 30.

docenten, verzamelaars, galeriehouders, museummedewerkers, critici e.d.). Geen enkele kunstenaar heeft gekozen voor het anonimiseren van uitspraken. Slechts in een enkel geval heb ik vanwege de privacy een naam achterwege gelaten. Sommige citaten zijn vanwege hun privékarakter geanonimiseerd. Alle kunstenaars hebben zich schriftelijk akkoord verklaard met publicatie van hun uitspraken, maar voor de interpretatie en contextualisering van de citaten (en daarmee voor hun bredere strekking) draag ik volledige verantwoordelijkheid.

De transcripties van de interviews boden de kunstenaars de gelegenheid om op het gesprek te reflecteren en het soms nog te becommentariëren. Dit leidde in de meeste gevallen tot een tweede gesprek als aanvulling op of verdieping van het eerder besprokene. Terwijl ik geprobeerd heb om de eerste gesprekken zo open mogelijk te voeren, kon ik in de vervolggerepreken specifiekere vragen stellen met betrekking tot mijn onderzoeksgebied en daarmee directiever het gesprek aangaan. Dit betrof dan meestal een nadere verkenning van leerprocessen en leerervaringen binnen de artistieke praktijk. Ik kon vragen stellen over leerervaringen en over het maken van kunst als een proces van onderzoek waarin kennis, inzicht, vaardigheid en ervaring in ontwikkeling zijn. De gesprekken vonden altijd plaats in een sfeer van vertrouwen en wederzijdse belangstelling. Dikwijls werden mij als extra informatie nog recente catalogi of publicaties meegegeven. Belangrijk was de vertrouwelijkheid van de gesprekken en mijn toelichting op het gebruik van de interviews. De afspraken hierover heb ik schriftelijk bevestigd.

'These codes of ethics require that research should be based on informed consent (...). They also require that the research should avoid harming the participants, including not invading their privacy and not deceiving them about the research's aims.'<sup>99</sup>

<sup>99</sup>  
Flick, 2009, p. 37.



Bert Loerakker, Helmond 2016. Foto: Aurora Loerakker.

Door het eerste contact waren de kunstenaars al enigszins geïnformeerd over het onderwerp van mijn studie: de relatie van het kunstenaarschap met aspecten van het ouder worden. Onderwerp en vraagstelling waren nog breed geformuleerd en boden ruimte voor een zo open mogelijk gesprek. Ik liet weten interesse te hebben in het levensloopverhaal van de kunstenaar en het gegeven van het ouder worden in relatie tot leerproces en artistieke praktijk. En vooral hoe dat door de betrokkene wordt ervaren. Over het algemeen vormden deze

vragen al voldoende aanleiding voor biografische verhalen waarin verteld werd over achtergrond en opleiding, kunstenaarschap en beroepspraktijk. Leef tijd en ervaring waren weerkerende onderwerpen in de terugblik op levensloop en carrière en bij de reflectie op de actuele artistieke positie. Soms kon ik nog extra vragen stellen met betrekking tot leeftijd in relatie tot de omstandigheden van het kunstenaarschap (werkomstandigheden, kansen en mogelijkheden).



## III-8.

## VERGELIJKEN, CODEREN EN TOETSEN

De interviews zorgden voor een gestage toename van verhalen en van informatie. De ontmoetingen, de gesprekken en het uitschrijven van de transcripties vormden samen een proces van reflectie en tussentijdse analyse. Hieruit ontstond een eerste categorisering van onderwerpen. Voor het coderen en categoriseren was het conceptueel kader een geëigend raamwerk. Het zelf, de levensloop, het leren en de omgeving vormden de vier ankerpunten voor de interpretatie en analyse van de narratief-biografische interviews. Het coderen leidde tot een voortdurende aanscherping (en soms ook aanpassing) van deze invalshoeken. De kritische en alerte houding ten aanzien van het onderzoeksproces zelf waarbij perspectief, procedure en uitkomsten van het onderzoek voortdurend op betekenis en relevantie worden getoetst, is kenmerkend voor kwalitatief onderzoek. In de door mij afgenomen interviews leverden de uitspraken van de kunstenaars mij regelmatig nieuwe ideeën over mijn vraagstelling, over de relevantie van bepaalde onderwerpen en over de betekenis van het vertelde met betrekking tot mijn onderzoeksvragen. Het atelier als leeromgeving kreeg bijvoorbeeld extra reliëf doordat ik de meeste gesprekken in de werkruimte heb gevoerd. En vragen over het ouder worden kwamen nadrukkelijk in het perspectief te staan van het narratief over de voortdurende verjonging van de artistieke praktijk. Feitelijk kwamen deze ervaringen overeen met het verloop van de zogenaamde 'hermeneutische cirkel' waarbij de wisselwerking tussen interpretator en het geïnterpreteerde in de analyse en duiding van teksten centraal staat. Met betrekking tot een open onderzoekshouding en de ruimte om verwachtingen bij te stellen, spreken Smilde, Page en Alheit van een 'planned flexibility':

'Planned' in so far as certain hypothetical assumptions are necessary and useful, also about a new research field; 'flexible' and 'open' because these presumptions can change during the research process. From the first contact with the field, the hypotheses are enriched and extended with new information, and in the end, if anything, they may postulate the opposite of what they had originally believed in.<sup>100</sup>

De 'planned flexibility' biedt enerzijds richting en anderzijds ruimte: de hypothesen met betrekking tot de interpretatie van de interviewteksten geven richting aan het onderzoek en de ruimte geldt de analyse van de onderzoeksgegevens. De interpretatie geeft een eerste duiding aan de teksten vanuit de vraagstelling van het onderzoek. De analyse richt zich op de inhoudelijke en contextuele strekking van het vertelde en op de betekenislagen die er in aanwezig kunnen zijn. De 'sensitizing concepts' zijn de vooronderstellingen met betrekking tot het object van onderzoek en tot mogelijke theoretische modellen die de grondslag voor het onderzoek vormen (Blumer, 1969). Vanuit de onderzoeksvraag worden 'sensitizing concepts' geformuleerd om toegang te krijgen tot het onderzoeksgebied.<sup>101</sup> Vanuit de vraagstelling van dit onderzoek hebben verschillende 'sensitizing concepts' richting gegeven aan het verza-

melen en analyseren van de onderzoeksgegevens. Zo was er vanaf het begin de veronderstelling dat in de artistieke praktijk een leerproces besloten ligt en dat het kunstenaarschap een intrinsieke leerpraktijk kent. Tevens was er de verwachting dat het levensloopverhaal van de kunstenaar veel elementen zou bevatten van maken en leren en dat het daarover op specifieke wijze verslag zou doen. Tenslotte verwachtte ik dat beeldend kunstenaars over hun kunstenaarschap zouden spreken als een sterk beleefde identiteit waarin het zelf op expliciete wijze uitdrukking krijgt. De verwachtingen ten aanzien van de onderzoeksgegevens kwamen voort uit het stramien van het conceptuele kader. Dat wil zeggen dat ik veronderstelde specifieke informatie te krijgen over het zelf van de kunstenaar, over diens levensloop en leerproces en tevens over zijn of haar omgeving. Levensloopverhalen bevatten immers een 'zelfportret', een verloop van gebeurtenissen, een schets van plaats en tijd en een decor van betrekkingen.

Dergelijke 'sensitizing concepts' zijn als een kompas bij een tocht door onbekend terrein. Zoals hier eerder al genoemd (paragraaf II-5-4) was het de Amerikaanse socioloog Herbert Blumer die de term als eerste gebruikte. 'Sensitizing concepts' dienen volgens hem voor een "general sense of references and guidance in approaching empirical instances...suggest directions along which to look...and rest on a general sense of what is relevant."<sup>102</sup> Omdat deze concepten dus al in een vroeg stadium van een onderzoek van invloed zijn op en richting geven aan het verdere verloop, is het van belang om ze ook vroegtijdig te expliciteren. Zo leiden ze niet alleen de blikrichting maar ook de bewustwording daarvan.<sup>103</sup> 'Sensitizing concepts' worden echter niet alleen gevoed vanuit de beschikbare gegevens, maar evenzeer door de daaruit opkomende ideeën en verwachtingen: de ruwe schetsen van de gedachtenvorming. Deze vormen een essentiële stap tussen het verzamelen en het analyseren van onderzoeksgegevens. Met het schrijven van memo's wordt het proces van reflectie en analyse al in een vroeg stadium begonnen. Aantekeningen, vergelijkingen en voortschrijdende inzichten worden op deze wijze genoteerd en zijn zo de opmaat voor verdere analyse aan de hand van codes en categorieën. Het coderen vormt de eerste stap tot een analyse en bestaat uit het categoriseren en 'labelen' van relevante categorieën.<sup>104</sup> Het wordt vaak toegepast bij de interpretatie van teksten of tekstfragmenten (zoals interviews en beschrijvingen). Zo is het coderen de fase tussen het verzamelen en het analyseren van onderzoeksgegevens. Bij het coderen worden meestal verschillende stadia onderscheiden: 'open coding' (ook wel 'initial coding'), 'axial coding' en 'selective coding' (ook wel 'focused coding'). In de praktijk zijn de verschillende stadia niet altijd zo strikt gescheiden. Met *in vivo* codes worden letterlijke bewoordingen en zegswijzen aangehouden om daarmee zo dicht mogelijk bij de authenticiteit van de bron te blijven. Een eerste codering was gebaseerd op de thema's van het ouder worden, de kunstpraktijk en de leerprocessen. Woorden of passages die uitdrukking gaven aan deze onderwerpen werden naar hun inhoud gecodeerd. Voor het ouder worden waren dat bijvoorbeeld termen als 'leeftijd', 'ouder', 'vroeger', 'jeugd', 'terugblik' en 'tijd'. Voor de kunstpraktijk: 'atelier', 'werk', 'maken', 'proberen', 'exposeren', 'galerie' en 'museum'. En met betrek-

<sup>102</sup> Blumer, geciteerd in Flick, 2009, p. 431.

<sup>103</sup> Cf. noot 15 over reflexiviteit.

<sup>100</sup> Smilde, Page & Alheit, 2014, p. 39.

<sup>104</sup> 'Coding is a way of indexing or categorizing the text in order to establish a framework of thematic ideas about it.' Gibbs, 2007, p. 38.

<sup>101</sup> 'Sensitizing concepts that give you wide access to a spectrum of processes relevant in a field may be the starting point of your research.' Flick, 2009, p. 101. Charmaz schrijft: 'These concepts give you initial ideas to pursue and sensitize you to ask particular kinds of questions about your topic.' Charmaz, 2006, p. 16.

king tot het leren: ‘academie’, ‘opleiding’, ‘oefening’, ‘ervaring’, ‘experiment’ en woorden van gelijke strekking. Vanuit de codering ontstond een eerste beeld van een indeling in categorieën: groepen thematisch verwante codes konden worden samengebracht. Deze thema’s zijn direct gerelateerd aan de (interpretatie van de) levensloopvertellingen en sluiten aan bij de vier kernconcepten van het onderzoek: kunstenaarschap, ouder worden, leren en omgeving.

De Duitse socioloog Fritz Schütze heeft aan de hand van vier ‘Prozeß-strukturen des Lebensablaufs’ een bruikbaar model ontwikkeld voor de analyse van autobiografische narratieven (zie paragraaf III-9). De processtructuren zijn: de ambities en motivatie binnen de levensloop, de institutionele kaders en sociale patronen, de ingrijpende gebeurtenissen en ervaringen, de persoonlijke verandering en ontwikkeling. De codes vormen thematische groepen (zoals leeftijd en ouder worden, opleiding en leren etc.) binnen deze vier structuren en sluiten daar inhoudelijk bij aan. Zo zijn er codes die betrekking hebben op de biografie van de verteller, codes die refereren aan de sociale omgeving, codes die verwijzen naar belangrijke gebeurtenissen en codes die ervaring en verandering aanduiden. Uiteraard zijn deze thema’s niet volledig van elkaar gescheiden en overlappen zij elkaar dikwijls, maar globaal vormen zij een logische aaneenschakeling van betekenisvolle biografische momenten. In de analyse van de interviews helpt deze categorisering bij het overzien en begrijpen van leerprocessen in de beroepspraktijk van gevorderde beeldende kunstenaars. Met het coderen en categoriseren van uitspraken over biografie en artistieke praktijk kunnen accenten worden gelegd en nuanceringen worden gemaakt ten aanzien van het levensloopverhaal. Bepaalde momenten en gebeurtenissen kunnen worden begrepen in het licht van hun voorgeschiedenis en doorwerking. En situaties en omstandigheden vormen een achtergrond voor keuzes en handelingen. Dit alles helpt om inzicht te krijgen in het gevorderde kunstenaarschap als een voortgaand leerproces.

Het eerder genoemde, door Peter Alheit ontwikkelde concept van ‘biographicity’ (zie paragraaf II-4-2), biedt een zinvol en bruikbaar methodologisch kader voor narratieve analyse. Biographicity kan begrepen worden als het proces waarin individuen niet alleen leren van hun ervaringen, maar deze ook gebruiken om hun leven, op door hen wenselijk geachte wijze, vorm te geven.<sup>105</sup> Wezenlijk aan biographicity is het aspect van tijd in de verbondenheid van verleden, heden en toekomst. Dit tijdsbewustzijn is reflectief doordat het een voortdurende (her)overweging impliceert van (de relatie van) heden en verleden. In een levensverhaal komt dit tot uitdrukking in de structuur van de vertelling en de wijze waarop het verhaal in een tijdslijn wordt geplaatst.<sup>106</sup> Maar ook de interpretatie van het levensverhaal is geconstrueerd en in de constructie zijn verschillende stadia te herkennen, zoals het moment van gesprek (interview), de structuuranalyse en de thematische perspectieven die zich vanuit de analyse aftekenen. Met de centrale plaats van de ‘levensloopstructuren’ (‘Process Structures of the Life Course’) in biographicity als methodologisch kader refereert Alheit aan de door Fritz Schütze geformuleerde ‘Prozeßstrukturen des Lebensablaufs’ (Schütze, 1981; Alheit, 1986).

<sup>107</sup> Glaser en Strauss spreken in dit verband over ‘the Constant Comparative Method’. Glaser & Strauss, 2008 (1967), p. 101 e.v.

<sup>108</sup> Strauss & Corbin, 1990, p. 178.

Het relateren van onderzoeksgegevens aan concepten om zo tot theorievorming te komen is één van de karakteristieken van dit kwalitatieve onderzoek. Ik tracht de theorie met betrekking tot de leerprocessen van oudere kunstenaars, vanuit een kritische reflectie op en toetsing van de onderzoeksconcepten aan de interpretatieve analyse van de onderzoeksgegevens te ontwikkelen. ‘Theoretical sampling’ is de voortdurende inventarisatie van onderzoeksgegevens en de vergelijking daarvan met de onderzoeksconcepten en vooronderstellingen.<sup>107</sup> Er wordt gekeken naar de verscheidenheid, de verschillen en de contrasten die zich in het onderzoek manifesteren. In geval van het leerproces binnen de beroepspraktijk van gevorderde kunstenaars betekent dit een voortdurende vergelijking van die uitspraken van kunstenaars die met betrekking tot dit onderwerp relevant zijn. Vergelijkbare maar contrastrijke voorbeelden zijn van belang om zowel de diepte als de breedte van het onderzoek te garanderen. ‘Theoretical sampling’ veronderstelt dus het afwegen en kritisch beoordelen van inzichten vanuit de verzamelde onderzoeksgegevens.<sup>108</sup> Tijdens ‘theoretical sampling’ kan ook een mate van verzadiging geconstateerd worden. In dat geval zullen nieuwe interviewteksten weinig of niets meer bijdragen aan het reeds gevormde inzicht en zullen zij daardoor ook niet verder van betekenis zijn voor de theorievorming. Er is dan sprake van saturatie (Gibbs, 2007). Ondanks het feit dat autobiografische vertellingen per definitie persoonlijk en uniek zijn, bleek ook in mijn onderzoek dat in afgenomen interviews met achttien kunstenaars er bepaalde overeenkomsten en herhalingen optraden en dat nieuwe interviews daarom niet noodzakelijk leken. Er bestond bij mij niet langer de verwachting dat nieuwe verhalen daadwerkelijk nieuwe inzichten zouden genereren.

Voortdurende vergelijking dient niet alleen om de eigen duiding en interpretatie te toetsen aan andere gezichtspunten, maar ook om de selectie en de codering van onderzoeksgegevens op hun waarde te schatten. Het onderzoek reproduceert de werkelijkheid niet, maar representeert deze op een manier die methodologisch inzichtelijk moet zijn. De validiteit van kwalitatief (i.c. narratief-biografisch) onderzoek is dus afhankelijk van de methodologische transparantie van de wijze waarop het onderzoeksmateriaal is verzameld en hoe dit wordt gebruikt voor analyse en interpretatie. Uiteindelijk vormt de validiteit van het onderzoek ook een toetssteen bij de valorisatie. Het ter beschikking stellen en delen van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek kan en mag alleen plaatsvinden op basis van de integriteit van het onderzoek en van de bevindingen. Wat dit betreft zijn er geen verschillen tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek.

<sup>105</sup> ‘Biographicity means that we can redesign again and again, from scratch, the contours of our life within the specific contexts in which we (have to) spend it, and that we experience these contexts as shapeable and designable.’ Alheit, 2009, p. 125.

<sup>106</sup> Vergelijk Jan Baars’ ‘comparatief tijdsbegrip’ in paragraaf II-3-3 over ‘Het zelf in de tijd’.

## III-9.

FRITZ SCHÜTZE EN DE ANALYSE  
VAN DE NARRATIEVE BIOGRAFIEËN

De analyse van een narratieve biografie bestaat in het kritisch vergelijken en onderbouwd interpreteren van het vertelde om tot begrip en mogelijk tot theorievorming te komen. Interpretaties ontleen hun kracht aan de mate waarin ze in hun context<sup>109</sup> geldig zijn en daarom is dit contextualiseren essentieel bij de analyse.<sup>110</sup> De analyse van een levensloopver telling gebeurt binnen een methodologisch kader dat recht doet aan de structuur van de narratieve biografie. Deze structuur kent twee richtingen: enerzijds die van de ontwikkeling in tijd van gebeurtenissen en ervaringen. Anderzijds die van de gelaagde verbintenis van het geleefde leven, het vertelde leven en het geïnterpreteerde leven. De narratieve analyse richt zich op deze dynamische structuur en probeert door middel van een onderbouwde interpretatie hierin betekenisvolle thema's en patronen te onderscheiden en daarbij de unieke en algemene ervaringen in hun samenhang te begrijpen. Het verhaal vormt uitgangspunt en materiaal voor narratieve analyse en onderzoek.<sup>111</sup> Maar het vertelde leven staat niet los van het geleefde leven en het geïnterpreteerde leven. Elliot Mishler spreekt over 'identity performance' waarbij de inhoud van het vertelde in sterke mate is bepaald door de manier waarop het verteld wordt.<sup>112</sup> In de performance kenmerkt het levensverhaal zich door de narratieve structuren van personages, tijd en ruimte, gebeurtenis, gevolg en ontwikkeling. Deze structuur zal dan ook een belangrijke rol spelen in de analyse van de levensloopverhalen.

Als kaders voor de autobiografische levensver telling heeft Fritz Schütze een stramien van ordeningsprincipes ontwikkeld die als 'Kommunikationsschemata' functioneren. Deze kaders worden 'kognitieve Figuren' genoemd<sup>113</sup> ('cognitive figures of impromptu autobiographical narrative'<sup>114</sup>). De vier onderscheiden 'Figuren' zijn:

1) Biographie- und Ereignisträger  
(‘Personifications of biography and events’)

2) Ereignis- und Erfahrungsverketzung  
(‘Linking event and experience’)

3) soziale Welten  
(‘Social framework’)

4) biographische Gesamtgestalt  
(‘Total design of the life history’)

Ad 1: De 'drager' van een biografie is gewoonlijk de persoon van de verteller. Jeugd, ouders, familie en school zijn meestal onderdeel van dit vertelkader. De verteller zal zich in zijn biografie ook positioneren binnen zijn sociale betrekkingen.

109  
'A context represents the specific set of properties that pertain to a phenomenon (...). Context, at the same time, is also the particular set of conditions within which the action/interaction strategies are taken to manage, handle, carry out, and respond to a specific phenomenon.' Strauss & Corbin, 1990, p. 101.

110  
'Contextualization has to be interpreted richly and in-depth. This entails paying attention to micro and macro-levels of society; considering structure and agency; encompassing cultural values as well as material interests. Only then can production, dissemination, and reception of the arts be fruitfully observed over time and across societal boundaries.' Zolberg, 1990, p. 214.

111  
'Narrative analysis takes as its object of investigation the story itself.' Kohler Riessman, 1993, p. 1.

112  
'We express, display, make claims for who we are – and who we would like to be – in the stories we tell and how we tell them. In sum, we perform our identities.' Mishler, 1999, p. 19.

113  
'Kognitive Figuren sind die Ordnungsprinzipien der darstellungsmäßigen Erfahrungsrekapitulation'. Schütze, 1984, p. 80.

114  
Engelse vertaling uit: Alheit, 1986, pp. 13-19.

115  
'Das entscheidende Merkmal für den Stellenwert dieser Prozeßabläufe in der Lebensgeschichte ist allerdings die Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt, und deshalb sind bei der autobiographischen Erlebnisrekapitulation die nicht-biographischen sozialen Prozesse stets in den Gesamtrahmen lebensgeschichtlicher Erfahrungsaufschichtung eingeordnet.' Schütze, 1984, p. 92.

116  
Ibid., p. 103.

117  
Schütze, 1981, p. 67. Cf. Alheit, 1986, pp. 14-15.

118  
'Ich möchte die These vertreten, daß es sinnvoll ist, die Frage nach Prozeßstrukturen des individuellen Lebensablaufs zu stellen und davon auszugehen, daß es elementare Formen dieser Prozeßstrukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch z.T. nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind.' Schütze, 1981, pp. 130-131.

119  
'Die Fragestellung "Wie deutet der Biographieträger seine Lebensgeschichte?" ist meines Erachtens erst dann zufriedenstellend zu klären, wenn der Forscher die interpretierenden theoretischen Anstrengungen des Biographieträgers in den Zusammenhang faktischer Prozeßabläufe seines Lebens einbetten kann.' Ibid., p. 131.

Ad 2: In de vertelling is altijd sprake van een verloop van gebeurtenissen. Gebeurtenissen en ervaringen worden – als schakels van een ketting – met elkaar in verband gebracht en daarmee in een tijdsverloop geplaatst. Ten opzichte van de loop der gebeurtenissen kan de verteller verschillende houdingen aannemen.<sup>115</sup>

Ad 3: Het sociale kader als 'kognitieve Figur' is vooral bepaald door omgeving, situatie en milieu waarbinnen biografische gebeurtenissen plaatsvinden. Belangrijke gebeurtenissen en momenten worden zo gerelateerd aan de sociale omgeving waarin ze plaatsvinden.

Ad 4: De vierde 'Figur' heeft betrekking op de specifieke invalshoek van de vertelling als geheel: de 'autobiographische Thematisierung'.<sup>116</sup> Dit kader kan de vertelling zowel inhoudelijk als formeel beïnvloeden.

Vanuit de kaders van deze 'kognitieve Figuren' zijn volgens Schütze in de analyse van biografische interviews en de wijze waarop mensen hun levenservaringen verhalend structureren en selecteren vier basisstructuren van de levensloop ('vier Grundphänomene von Lebensabläufen') te onderscheiden.<sup>117</sup> Deze 'Prozeßstrukturen' zijn in principe, in meerdere of mindere mate, in elke levensloop aanwezig.<sup>118</sup> Uiteindelijk bieden deze structuren een handvat om een narratieve biografie te begrijpen.<sup>119</sup> Met betrekking tot mijn onderzoeksvraag betekent dit dat ik wil nagaan in hoeverre deze biografische processtructuren de contouren vormen van het leerproces in de levensloop. De 'Prozeßstructuren' hebben een opmerkelijke analogie met de eerder genoemde gangbare verhaallijn waarbij personages worden geportretteerd met hun motieven en handelen, een schets wordt gegeven van de tijd en ruimte, een gebeurtenis als plot van de vertelling centraal staat en tot slot verslag wordt gedaan van impact en ontwikkeling. Een levensloopverhaal laat zich lezen als een narratief met een hoofdpersoon, een sociale ruimte, een plot en een gevolg. De vier processtructuren zijn:

1) biografische gedragspatronen ('biographische Handlungsschemata' / 'biographical action schemes'): het handelen naar ambitie en motivatie binnen de levensloop.

2) institutionele ontwikkelingspatronen ('institutionelle Ablaufmuster' / 'institutional patterns for life course procedures'): de institutionele kaders en sociale patronen als context van de persoonlijke ontwikkeling.

3) omgang met ingrijpende gebeurtenissen ('Verlaufskurven des Erleidens' / 'life trajectories'): de kritische momenten en ervaringen binnen de levensloop. Dikwijls betreft dit verdriet en tegenslag, maar het kunnen ook juist positieve gebeurtenissen zijn voor zover deze een grote 'impact' hebben.

4) veranderingsprocessen ('Wandlungsprozesse' / 'inner changes'): de (terugblik op) persoonlijke verandering en ontwikkeling ten gevolge van de gebeurtenis(sen).

Schütze’s ‘kognitive Figuren’ bieden een helder model voor de analyse van biografische narratieven. Vooral in de ‘Ereignis- und Erfahrungs-verkettung’ tekenen zich de processtructuren van de levensloop af.<sup>120</sup> Het is de verbinding van gebeurtenissen en ervaringen die als het ware de identiteit van de ‘biografiedrager’ vormt. Behalve dat de ‘kognitive Figuren’ op de structuur en ordening van de vertelling kunnen worden betrokken, vormen ze een raamwerk voor het begrijpen van de manier waarop de verteller door zijn eigen levensverhaal wordt beïnvloed: ‘Jedes Erzählen selbsterlebter Erfahrungen bezieht sich zumindest partiell auf die Veränderungen des Selbst des Erzählers als Biographieträgers’.<sup>121</sup> Methodologisch zijn ze hiermee relevant voor een analyse van de ‘zelf’-uitdrukking in de interviews. Tegelijk roept Schütze’s model de notie van de ‘Gelebte Vita’ in herinnering, waar Kris en Kurz al in 1934 naar verwezen toen zij schreven over ‘Ein doppelter Zusammenhang (...) zwischen Biographik und Lebenslauf.’<sup>122</sup>

Samenvattend kan hier gesteld worden dat de betekenis van kennis en ervaring bij het ouder worden, de ontwikkeling van het creatieve proces en van de context waarbinnen dit plaatsvindt, de rode draad vormen van de narratieve-biografie van de oudere kunstenaar. Om de ontwikkeling en ervaring van de kunstenaars recht te doen en tot uitgangspunt te maken van mijn onderzoek, heb ik gekozen voor een narratief-biografische opzet waarbij de verhalen die kunstenaars vertellen over hun eigen levens(loop) als belangrijkste bron van informatie dienen. Persoonlijke verhalen en herinneringen tekenen de individualiteit van de betrokkene en worden verondersteld uitdrukking te geven aan de uniciteit van diens biografie.<sup>123</sup> De interviews leverden veel tekst en daarmee veel onderzoeksmateriaal. Uiteindelijk werd ik dan ook herinnerd aan de woorden van Richard Sennett: ‘Praktisch gezien is schrappen de belangrijkste vereiste literaire vaardigheid van de sociaal-aangelegde schrijver die betrokken is in een gesprek met zijn of haar subjecten.’<sup>124</sup>

Om de levensloopverhalen te kunnen analyseren bood het voorbeeld van Fritz Schütze’s ‘processtructuren van de levensloop’ een geëigende methode. Deze methode onderscheidt op heldere wijze een aantal wezenlijke biografische ontwikkelingen. Hiermee kan zowel de individuele uniciteit in meer algemene patronen begrepen worden en kunnen tevens het leerproces en het ouder worden gezien worden als deel van een holistisch proces van menselijke ervaring en ontwikkeling. De analyse van de narratieve-biografieën vindt zijn grond in de codering van de vertellingen. De kaders voor deze codering worden gevormd door de vier levensloopstructuren die hier perspectief bieden op het leerproces van de gevorderde beeldende kunstenaar.

120  
‘Es ist erstaunlich, in welch hohem Ausmaße die narrative Erfahrungsrekapitulation gerade in ihrem “Wie”, d.h. in der formalen Struktur ihrer Darstellungsvollzüge, eine systematische Geregelttheit und Ordnung aufweist.’ Ibid., p. 79.

121  
Ibid., p. 82.

122  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 164. Zie ook paragraaf II-3-1.

123  
‘Heterogeniteit in het ouder worden betekent in eerste instantie dat het proces van ouder worden voor ieder mens op een unieke wijze verloopt. Alleen in een uitvoerig biografisch verhaal kan aan deze uniciteit enigszins recht worden gedaan.’ Baars et al., 1997, p. 61.

124  
Sennett, 2010, p. 71.

125  
Laermans, 2004, p. 15. Zie ook: paragraaf II-1.

126  
Ibid.

127  
Janneke Wesseling, ‘Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs.’ In: H. Borgdorff & P. Sonderer (2012), pp.38-49, p. 47.

128  
‘(...) if we move from the organization of education to the behavior of the adult learner, as presented in his or her life history, we observe that the adult’s need to learn evolves progressively over the years. The motivation of adults in continuing their education must be considered in light of these biographical dynamics (...).’ Dominicé, 2000, p. 115.

III-10.

SAMENVATTING HOOFDSTUK III

Het verrichten van narratief-biografisch onderzoek vraagt methodologisch een specifieke aanpak en verantwoording. In dit hoofdstuk heb ik getracht mijn werkwijze te expliciteren en te onderbouwen vanuit de eigen aard van kwalitatief onderzoek. Anders dan kwantitatief onderzoek, gebaseerd op meetbaarheid, is kwalitatief onderzoek gefundeerd in een gegronde interpretatie en een relevante contextualisering. Voor het onderzoeksproces van methode, analyse en theorievorming geldt transparantie als voorwaarde. De overige maatstaven en criteria voor goed onderzoek zijn niet wezenlijk verschillend. Maar de bestudering van sociale structuren en verschijnselen vraagt aanpassingen van het onderzoeksinstrumentarium en van de normen voor validatie.

Dit onderzoek concentreert zich op de vraag naar het leerproces van gevorderde beeldend kunstenaars. Door middel van narratieve interviews heb ik hierover van achttien kunstenaars informatie verworven. Al deze vertellingen plaatsen individuele biografische ervaringen in meer algemene levensloopstructuren. De intrinsieke aanwezigheid van het leerproces in de biografie is dan ook door deze structuren bepaald. Methodologisch is het perspectief van ‘biographicity’ en ‘educational biography’ bij het analyseren van de narratieve biografie van de ‘Biographieträger’ noodzakelijk omdat het zicht kan bieden op de wijze waarop iemand vanuit zijn achtergrond en ervaring in staat is om vorm te geven aan zijn bestaan. En om te zien hoe vanuit een reflectie op de eigen biografie de mogelijkheden gevonden kunnen worden om de levensloop invulling en richting te geven. Het leren in en door de persoonlijke levensgeschiedenis is zowel sociaal en interactief maar tevens reflexief. Dit geldt dus ook voor de ouder wordende kunstenaar wiens artistieke praktijk als een leerpraktijk beschouwd kan worden (‘een kunstenaar [kan] gewoonweg niet niet-leren.’<sup>125</sup>) en wiens leren bovenal gericht is op de uitdrukking van het ‘zelf’ (een ‘rationeel nooit volkomen begrijpbaar artistiek ‘zelf’.<sup>126</sup>) In de artistieke praktijk als ‘een zelfkritisch en zelfreflexief onderzoek’<sup>127</sup> is het leren permanent aanwezig. Als zodanig maakt het ook deel uit van de biografische structuur van het levensverhaal.<sup>128</sup>

De levensverhalen van de kunstenaars kenmerken zich onder meer door de vele opmerkingen met een toekomstgericht perspectief. Het vooruit kijken staat centraal in de terugblik: *‘mijn tijd komt nog’, ‘hoe wil ik verder?’, ‘kan ik daar iets mee?’ of ‘er kan een heleboel verbeterd worden.’* De zinsneden getuigen van een gerichtheid op de verdere ontwikkeling van het werk en op de wens om aan de terugblik een vervolg te geven. Alheit en Dausien spreken van ‘Bildung als biographischer Prozess’. Zij schrijven:

‘Bildung findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt. Sie schließt die Gestaltung von alltäglichen und Lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergangen und Krisen ein. Lebensgeschichtliches Lernen ist also immer an den Kontext einer



konkreten Biographie gebunden. Andererseits ist es aber auch die Voraussetzung oder das Medium, in dem biographische Konstruktionen sich überhaupt als reflexive Erfahrungsgestalt herausbilden und verändern können.<sup>129</sup>

<sup>129</sup>  
Alheit & Dausien, 2002, p. 13.

Biografisch leren kan iemand helpen beter zicht te krijgen op zijn levensloop om er vervolgens ook zelf richting aan te kunnen geven. Het leerproces en de biografie zijn dus wederzijds verbonden. Het biografisch leren is een essentieel onderdeel van de 'Prozeßstrukturen des Lebensablaufs' en, daar waar het de structuren van het kunstenaarschap betreft, een wezenlijk aspect van de artistieke praktijk en van de kunstenaarsloopbaan. De kunstenaar die bewust zijn stappen zet vanuit de ambities en keuzes die hij maakt, geeft daarmee richting aan zijn artistieke praktijk. Tegelijk worden de hindernissen, tegenslagen of andere belangrijke momenten vaak als leerrijke ervaringen beschouwd in de voortgang van de kunstbeoefening.

Aan de hand van de door Fritz Schütze geformuleerde processtructuren van de levensloop zijn de interviews gecodeerd en zijn individuele uitspraken samengebracht in relevante categorieën. De analyse neemt de vier structuren als uitgangspunt om in vergelijking en interpretatie van de interviews tot begrip te komen van meer algemene processen en ervaringen en deze in een nieuw theoretisch perspectief te plaatsen. In analogie met de onderscheiden levensloopstructuren bieden de vier verhaalconcepten (personages, omgeving, plot en ontwikkeling) een bruikbaar model voor de analyse van de narratieve biografie en dus voor het benaderen van mijn onderzoeksvraag.

**'Life can only be understood  
backwards, even though it  
must be lived forwards.'**

<sup>1</sup>  
Campbell (ed.), 2006, p. 124.  
Zie ook: Alheit, 1994, p. 283.

**Søren Kierkegaard<sup>1</sup>**

# HOOFDSTUK IV

## ANALYSE

IV-1.

INLEIDING

De narratieve biografie staat in dit onderzoek centraal. De interviews met de achttien kunstenaars illustreren de rijkdom aan ervaring en geven uitdrukking aan de structuren van de levensloop. Daardoor zijn ze van betekenis voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag betreffende het leren in de gevorderde beroepspraktijk van beeldende kunstenaars. De levensverhalen zijn uitermate veelzijdig en hebben betrekking op allerlei aspecten van leven en werk.<sup>2</sup> Ze stellen ons in staat de onderzoeksvraag betreffende het leren in de gevorderde beroepspraktijk van beeldende kunstenaars te beantwoorden. Het is in de verwevenheid van deze processen dat het kunstenaarschap zijn uitdrukking krijgt. De narratieve biografie legt verbanden en geeft achtergrond en context aan het kunstenaarschap en de artistieke praktijk. Tegelijk functioneert het levensverhaal als een filter van gebeurtenissen: het selecteert en accentueert voorvallen en ervaringen en creëert daarmee niet alleen een verslag van de werkelijkheid, maar vooral ook een verslag als werkelijkheid.

In mijn analyse wil ik proberen om in deze veelzijdigheid structuren en thema's te duiden die inzicht geven in loopbaan, leren en ouder worden. Schütze's 'Prozeßstrukturen' van de levensloop bieden hiervoor een bruikbaar instrumentarium. Tevens helpen Alheits opvattingen over 'biographicity' het leerproces als onderdeel van de levensloop beter te begrijpen.<sup>3</sup> Hierna zullen deze structuren en ideeën dan ook als leidraad genomen worden. Het betreft de vier processtructuren die door beide auteurs gehanteerd worden als kader voor de interpretatie van levensverhalen (zie paragraaf III-10): biografische gedragspatronen en persoonlijke drijfveren in de levensloop, institutionele kaders en sociale patronen als context van de persoonlijke ontwikkeling, omgang met ingrijpende gebeurtenissen in de levensloop en persoonlijke verandering en ontwikkeling. Het zijn de structuren van de levensloop, in analogie met personages, omstandigheden, plot en verandering, zoals die in het vorige hoofdstuk zijn besproken.

In het biografische interview presenteert de kunstenaar zich als ingebed in een sociale omgeving. Begrijpen we het 'zelf' als zich ontwikkelend in de verhouding tot de ander, dan is het onvermijdelijk dat we aandacht besteden aan hoe de levensverhalen hier uitdrukking aan geven en hoe de ander aanwezig is in de narratieve biografie. Daarnaast is het leren een belangrijk element van de levensloop als sociaal proces, zoals onder anderen Peter Alheit nadrukkelijk heeft betoogd<sup>4</sup>, en dus is het ook van belang om na te gaan hoe het leren in de verhalen van de kunstenaars een plaats krijgt en hoe het zich verhoudt tot zowel de artistieke praktijk als tot het proces van het ouder worden. De levensloop is immers meer dan de rechte lijn van de wieg naar het graf; het is het parcours van de stappen die gezet worden in een vlechtwerk van doelen en mogelijkheden. Dit parcours wordt bepaald door ambities, motivaties en keuzes, maar evenzeer door achtergronden, omstandigheden en (toevallige) gebeurtenissen. De kunstenaar kan hier zelf

<sup>2</sup>  
'In the case of the artist, an account of the life in chronological order is interwoven with descriptions of the works and the body and character of the artist, along with subjects attendant on the production of the works of art, such as the artist's schooling, his patronage by men of wealth, power, and status in the society, and his technical skills. Each of these is a prominent aspect of the biography of the artist.' Soussloff, 1997, pp. 32-33.

<sup>3</sup>  
"Biographical learning is embedded in lifeworlds that can be analysed under certain conditions as 'learning environments' or 'learning milieus'." Alheit, 2009, p. 125.

<sup>4</sup>  
'Biographical research is about how people's life courses develop through interaction between the individual subjectivity and the social conditions. Learning is an important part of this interaction, and therefore biographical research of necessity includes a conception of learning.' Alheit, 2009, p. 116.



een actieve rol in spelen en trachten dit proces richting te geven. Bij de keuze voor het kunstenaarschap zijn een sterke gedrevenheid, motivatie en vasthoudendheid onontbeerlijk. Pierre Bourdieu heeft betoogd dat de biografie, opgevat als een narratief traject, vele richtingen kent. Hij spreekt over een ‘geconstrueerde loopbaan’ die feitelijk een reconstructie is van een ‘sociale loopbaan’.<sup>5</sup> George Herbert Mead stelt dat de levensloop altijd een sociaal gegeven is waarin de houding van ‘de ander’ wordt betrokken.<sup>6</sup> In de narratieve biografie geeft de verteller zich dus rekenschap van zijn sociale positie. Ook voor de ‘educational biography’ als reflectie op het leerproces geldt dat het zelf zich vanuit zijn sociale ervaring construeert (Dominicé, 2000).<sup>7</sup> De sociale omgeving vormt dan ook een belangrijk kader bij de interpretatie van de narratieve interviews. En het narratief van de biografie heeft een herkenbaar verloop binnen de door Fritz Schütze onderscheiden processtructuren. Een processtructuur is te beschouwen als de ordening van ervaringen uit een specifieke levensfase en de houding die hier tegenover wordt ingenomen.<sup>8</sup> Schütze noemt specifiek de carrières van kunstenaars als voorbeelden (‘Extrembeispiele’) van een ‘individuell geschöpftes Lebensplan, der die Verwirklichung von Subjektivität beinhaltet’.<sup>9</sup> Op basis van de interpretatie van de narratieve biografieën aan de hand van deze processtructuren wil ik tot een analyse komen van het leerproces van oudere kunstenaars met daaraan gekoppeld de vraag hoe het zelf van de kunstenaar zich in de narratieve biografie profileert en hoe het leerproces in de biografie is ingebed.

In dit hoofdstuk zal ik mij dus richten op de interpretatie en de analyse van de interviews. Betekenisvolle passages en fragmenten, uitspraken en trefwoorden vormen de kern van een duiding van het verhaal binnen de autobiografische processtructuur. Vanuit de interpretatie van deze structuur wil ik proberen om tot een verdere uitwerking en beantwoording van mijn onderzoeksvragen betreffende het leren door oudere kunstenaars te komen. Het hoofdstuk is opgebouwd in vier delen conform het model van de levensloopstructuren: biografie en zelfpresentatie, artistieke praktijk in de institutionele omgeving, leren door ingrijpende gebeurtenissen, leren door ervaring en verandering.

<sup>5</sup> Bourdieu, 1994, p. 313.

<sup>6</sup> ‘The human individual thinks first of all entirely in social terms.’ Mead, 1992 (1934), p. 377.

<sup>7</sup> ‘Adult biographical narratives are full of references to the people who played an important role in the individuals’ learning processes. Insofar as learning is primarily considered a way to assert oneself, it is mostly a social experience.’ Dominicé, 2000, p. 180.

<sup>8</sup> ‘Prozeßstrukturen des Lebensablaufs sind mithin die systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen, die in der Erzählkette berücksichtigt werden (...)’ Schütze, 1984, p. 93.

<sup>9</sup> Schütze, 1981, p. 75.

<sup>10</sup> ‘Biographical narratives depend on presentation by the narrator as the personification of biography. It is impossible to relate a life history without introducing the actor of the story, bringing in important biographical interaction partners (such as parents, siblings, spouses, children) and suggesting the web of relationships between the personifications (bearers) of biography and other protagonists (family, organizations, groups, social movements). Alheit, 1986, pp. 13-14.

<sup>11</sup> Kees Verwey (1900-1985), schilder, aquarellist en tekenaar. Woonde en werkte aan het Spaarne in Haarlem.

IV-2.

BIOGRAFIE EN ZELFPRESENTATIE

De analyse begint met het ‘personage’ van de kunstenaar. De kunstenaar staat immers centraal in zijn eigen verhaal en is zowel bron als onderwerp van mijn onderzoek. Hij is verteller en hoofdpersoon tegelijk. Maar hoe en vanuit welk perspectief wordt dit personage gepresenteerd? Hoe brengt het personage van de kunstenaar zich zelf over het voetlicht? De presentatie van het zelf in de autobiografie komt voort uit een reflectie op de eigen ontwikkeling en op het leren. In de interviews wordt vaak uitgebreid verteld over de familieachtergrond, de jaren van opgroeien en scholing en de stappen in de kunstenaarsloopbaan.<sup>10</sup> Dikwijls begint het met een retrospectief op de kinderjaren en op de achtergronden en omstandigheden van vroege wensen en verwachtingen. De verteller profileert zich in de verschillende stadia van zijn ontwikkeling en beroepsuitoefening. Zo krijgt het personage van de kunstenaar langzaam gestalte. Verhalen over levensloop en loopbaan getuigen van het leerproces en van de profilering van het kunstenaarschap. Uitgangspunt voor de analyse van de interviews is de codering van het vertelde. Verschillende persoonlijke opmerkingen en trefwoorden kunnen worden samengebracht in thema’s als ‘jeugd’, ‘familie’, ‘opleiding’, ‘beroep’, ‘kunstenaar’ of ‘ontwikkeling’. In deze thema’s reflecteert de verteller op zijn identiteit en kunstenaarschap.

In het onderstaande zullen verschillende passages uit de interviews deze autobiografische profilering illustreren. Het moge duidelijk zijn dat de aangehaalde tekstfragmenten deel uitmaken van een groter geheel en hun context hebben in het hele interview. Ook zijn uitspraken soms in hun strekking meerduidig en kunnen ze zowel als illustratie gelden voor de profilering van een personage als voor de beschrijving van een omgeving, gebeurtenis of ontwikkeling. Uitspraken kunnen dus exemplarisch zijn voor verschillende structuren. Voor de meeste kunstenaars begint het autobiografische verhaal met een ‘jong en leergierig’ zelfbeeld. Bijna alle achttien door mij geïnterviewde kunstenaars spraken expliciet over hun opleiding en leerproces in hun jonge jaren. De eerste schreden op het kunstenaarspad werden gezet vanuit de sterke wens om het vak te leren en om zich daarin op verschillende wijzen te bekwamen.

Anna Metz (1939) vertelt hoe zij al vroeg haar zinnen had gezet op een ambachtelijke kunstopleiding:

*‘En ik dacht; dat zou nou fantastisch zijn dat je bijvoorbeeld als je schilder bent dat je ook nog de verf leert mengen en het doet prepareren en alle gewone dingen die daarbij horen. Gewoon van het ambacht. Ik dacht zo’n leraar zou ik wel willen, maar ja... Tot ik een keer in het Boijmans Van Beuningen kwam, in het museum, en daar een tentoonstelling zag van Kees Verwey<sup>11</sup> en ik dacht; nou daar hangt ‘ie, dat is mijn leermeester, die moet het doen. Van die man moet ik het gewoon leren, dat is gewoon duidelijk. Ik ben toen naar de directeur gegaan van het museum, mijnheer*

*Ebbinge Wubben<sup>12</sup>, die woonde in de Charlotte de Bourbonlaan weet ik nog, in Rotterdam, en die heeft me heel vriendelijk ontvangen en daar heb ik een lang gesprek mee gehad. En ik weet wel dat hij tijdens dat gesprek ook allerlei tekeningen aan mij liet zien, nou die ik zo bewonderde maar dacht dit zal ik nooit bereiken, deze prachtige tekeningen, jemig zeg. Maar goed. Hij kende Kees Verwey en ik zei: nou misschien wilt u zeggen dat ik graag les van hem wil hebben. Nou hij zei; doe dat zelf maar, maar ik zal je nog wel even kennis laten maken met Pierre Janssen<sup>13</sup> en dan kan je ook horen wat hij ervan denkt. Dus na mijnheer Ebbinge Wubben ging ik naar het museum in Schiedam waar mijnheer Pierre Janssen zat met hele lange, magere ledematen weet ik nog. Hij zat in een stoel en leek wel een soort van marionet, zo'n lange dunne man had ik nog nooit gezien. Die moest er bijna om lachen dat ik het voornemen had om bij Kees Verwey op bezoek te gaan. Maar ja, ik was gewoon zo overtuigd. Het leek wel of m'n leven ervan af hing. Ik heb Kees Verwey daarna een brief geschreven en gezegd: ik wil graag een keer naar u toekomen omdat ik het vak van u moet leren. En ik zal u binnenkort opbellen.'*

De kunstenaar vertelt over haar jeugd. De leeftijd wordt hier weliswaar niet gespecificeerd, maar mede door het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden 'je' en 'u' wordt een leeftijdsverschil tussen haar en haar gesprekspartners aangegeven. Nadrukkelijk spreekt zij over de wens om het kunstenaarschap te leren. Dit lijkt echter een onbereikbaar ideaal. Dan neemt het vooruitzicht een onverwachte wending door een belangrijk moment ('significant event'<sup>14</sup>) tijdens een museumbezoek. Hier markeert de vertelster het moment van omslag. Vervolgens verdringt de overtuiging de twijfel. De overtuiging is zelfs zo sterk dat het bijna als een roeping wordt beleefd. Deze sterke motivatie heeft voor Anna Metz een dwingend karakter. Het is haar intentie om iets te leren. Uiteindelijk handelt zij naar deze intentie en onderneemt ze actie.



Anna Metz, Amsterdam 2012. Foto: Gijsbert van der Wal.

In deze passage vallen nog enkele aspecten op: zo spreekt Metz over de ambachtelijkheid van het vak zoals het leren mengen van de verf en het prepareren van het doek en 'alle gewone dingen die daarbij horen'.

<sup>12</sup> J.C. Ebbinge Wubben (1915-2014). Tussen 1945-1947 en 1949-1950 was hij aanvankelijk waarnemend directeur en aansluitend tot 1978 directeur van het Museum Boijmans. Op zijn initiatief werd bij de verwerving van de collectie van D.G. van Beuningen diens naam aan die van het Museum Boijmans toegevoegd, en veranderde de naam van het museum in het huidige Museum Boijmans Van Beuningen (bron: website Rijksbureau voor Kunsthistorische Documentatie).

<sup>13</sup> Pierre Janssen (1926-2007), journalist, museum directeur en televisiepresentator. Van 1956 tot 1963 was hij conservator van het Stedelijk Museum in Schiedam. Vooral bekend geworden als presentator van het televisieprogramma Kunstgrepen (1959-1972) (bron: website Gemeentearchief Schiedam).

<sup>14</sup> 'A significant event freezes and enlarges a moment in time. Because of inherent or potential meanings of self within the event, people grant obdurate qualities to it. They reify it. To them, the event supercedes [sic] past meanings and foretells future selves.' Charmaz, 2006, p. 116.

Techniek en vaardigheid ('ambacht') vormen klaarblijkelijk een essentie van (de kennis van) het vak dat zij wil leren. Voorts refereert zij aan bijzondere ontmoetingen met personen die voor haar van grote betekenis blijken te zijn ('significant others'; Antikainen, 1996). 'Mijnheer Ebbinge Wubben' en 'mijnheer Pierre Janssen' helpen haar in belangrijke mate op weg, maar de grootste rol is weggelegd voor haar 'leermeester' Kees Verwey. De herinnering is een belangrijk scharniermoment tussen de gedachte 'dit zal ik nooit bereiken' en de gevoelde noodzakelijkheid van 'het leek wel of m'n leven ervan af hing'. Daarmee slaat het feitelijk een – narratieve – brug tussen de jonge kunstenaar Anna Metz en de gevorderde kunstenaar Anna Metz die mede door deze ervaring haar weg heeft gevonden en haar kunstenaarschap heeft ontwikkeld.

Anke Roder (1964) legt eveneens een link tussen haar leergierigheid en ontwikkeling:

*'Nou, trouwens op de academie heb ik ook al wel hele grote landschappen gemaakt. Maar dat was nog niet zo goed. Toen heb ik het een tijdje helemaal losgelaten en ben ik vrij abstract gaan werken. Gewoon vooral materiaal onderzoeken, kleur onderzoeken. Daar ben ik met was in aanraking gekomen, tijdens die materiaalonderzoeken. En dat was een hele... is een materiaal waar je ook op een hele aquarelachtige manier mee kan werken. (...) En daar heb ik toen een heleboel onderzoeken naar gedaan. Materiaal-technisch en dat heeft toch wel twee jaar geduurd denk ik. En toen kwam dat onderwerp ook er in, het landschap. Zee en bloemen heb ik toen veel geschilderd. Maar dat was voornamelijk olieverf. Ja, dat is een beetje hand in hand gegaan met het moment dat ik mijn materiaal vond waarmee ik mij wilde uitdrukken en zich ook het onderwerp aandiende dat mij werkelijk heel erg boeide.'*

Anke Roder geeft hier aan dat haar huidige werk direct teruggaat tot de academietijd. Ook toen maakte zij al landschappen. Toch duurde het nog even voordat zij de manier van werken vond die haar paste. Het belangrijke moment was voor haar het samenvallen van thematiek en techniek voorafgegaan door een lang proces van onderzoek naar materiaal en kleur. Zij betreft dit erg op zich zelf.



Anke Roder, Zeelicht, encaustiek en olieverf op hout, 24 x 51 x 7 cm, 2010. Particuliere collectie.

En over haar jaren na het verlaten van de academie vertelt zij:

*'De eerste vier jaar was ik een noeste werker maar ik heb alles weggegooid uit die tijd. Het was vooral zoeken, zoeken.'*

Net zo spreekt Anna Metz over haar grafiek:

*'En dat is denk ik ook de ontwikkeling, want dan denk ik; nou bij de volgende... nou daar zal ik dit anders doen en dit en dat en dat... En dan begint het hele gesodemieter van vooraf aan. Van weer zoeken. Maar zo gaat het verder.'*

Voor Christie van der Haak ligt het anders, zij vergelijkt het maken van een kunstwerk met een turnoefening waar het gevaar om te vallen altijd aanwezig is, maar geen overweging kan zijn: *'Het moet in een keer raak en goed. En uiteindelijk is dat voor een kunstwerk ook hartstikke nodig.'* Het zoeken is daarmee voor haar te weifelend:

*'En d'r is ook een bepaald woord voor altijd bij de academie: zoekend. Begrijp je wel? Dat je zoekende bent. Maar ik kan het bijna niet goed uitspreken: 'zoekend'. Omdat ik tegelijkertijd zelf er rode plekken van in mijn nek kan krijgen omdat ik denk: oei, oei, oei 'zoekend'... Dan denk ik: ja dat is calvinistisch, 'zoekend'. Dat is dan weer eigenlijk dat je er lang over moet doen en dat je er nog niet bent. Maar wanneer ben je er dan wel?'*

De vraag wanneer je 'er bent' is feitelijk niet de vraag naar het eindstation van de artistieke loopbaan, maar naar het begin ervan. Ingeslagen paden noden dan namelijk tot een vervolg en gekozen richtingen leiden naar nieuwe tweesprongen. Wanneer vindt de kunstenaar zijn 'eigen verhaal' en de vorm waarin hij zich uit wil drukken? De metafoor van de route herkennen we in een uitspraak van Anke Roder: *'Vier jaar na de academie vond ik de weg waarop ik wilde lopen.'* Johan van Oord zegt dat hij hier zo'n tien jaar voor nodig heeft gehad. Na allerlei artistieke omzwervingen (met uitstapjes naar dada, surrealisme en cartoons) en meer of minder succesvolle projecten en presentaties, vond hij zijn kunstenaarschap bij een bezoek aan het Römisch-Germanisches Museum in Keulen:

*'En daar zag ik een mozaïek, een Bacchusmozaïek, ergens beneden, dat hebben ze daar gevonden. En dat is een groot mozaïek met ornamenten en in het midden een Bacchus figuur geloof ik. En allemaal beeldelementen die los van elkaar staan. En dat ben ik, thuisgekomen, gaan tekenen. En daar is uiteindelijk... misschien is dat wel het begin, als je het dramatischer wil zeggen, van mijn oeuvre geweest. En toen ben ik dus, waar ik eerst de schilderkunst verwierp, ben ik echt een schilder geworden. Eerst via de tekening, houtskool, en later de olieverf. En toen heb ik de crisissen allemaal doorstaan en heb ik gevonden, denk ik, wat ik moest doen.'*

15  
Anke Roder zegt over het kunstenaarschap: *'Ik weet niet of je daartoe opgeleid kan worden. Dat denk ik niet namelijk. Je wordt zo geboren of niet.'* Interview Anke Roder, 13-1-2011.

16  
'Die Auffassung aber, daß es sich bei den die Kindheitsbegabung großer Künstler betreffenden Nachrichten um eine biographische Formel handelt, läßt sich, wenn wir uns der Führung unserer Quellen anvertrauen, durchaus sichern.' Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 55.

#### IV-2-1. KIEZEN VOOR HET KUNSTENAARSCHAP

Vaak ligt de kiem van het kunstenaarschap in de vroege jeugd. Of men meent zich dat zo te herinneren. De keuze voor de kunst wordt in dat geval in verband gebracht met de creativiteit van de kinderjaren; vooral het tekenen en het verzamelen van plaatjes gelden als eerste ervaring voor de latere stappen in de richting van een kunstzinnige opleiding en een artistieke loopbaan. Deze vroege stimulans van de creativiteit kan de vraag oproepen of het kunstenaarschap is aangeboren of aangeleerd (Zolberg, 1990).<sup>15</sup> En daarmee dient zich ook de vraag aan in hoeverre het kunstenaarschap een keuze is. In meerdere narratieve interviews ontstaat het beeld van het kunstenaarschap als een vanzelfsprekendheid, voortkomend uit een aangeboren aanleg. Opmerkelijk is dat in veel verhalen de ingrediënten aanwezig zijn van de topos van de *Kindheitsbegabung* zoals door Kris en Kurz omschreven.<sup>16</sup> Plezier in het tekenen en in het zelf maken van dingen wordt als herinnering vaak genoemd. Soms is dit het moment waarop *'de tover van de beeldende kunst'* wordt ontdekt, zoals kunstenaar Johan van Oord het uitdrukt. Hij vertelt dat hij op de kleuterschool een huis tekende, met streepjes de regen verbeeldde en zo 'de ruimte ontdekte':

*'En dat kan ik me nog heel goed herinneren. Ja, ja. Hoe oud ben je dan? Vier, vijf jaar of zo. Ik denk dat daar het begin van het kunstenaarschap ligt.'*

Ook voor Lydia Schouten ligt de oorsprong van haar kunstenaarschap in de vroege kinderjaren:

*'En vanaf mijn zesde zei ik; ik wil kunstenaar worden. Ja, waar dat vandaan kwam weet ik niet. Ik weet alleen dat ik... ik vond het altijd erg leuk om creatief bezig te zijn. Ik deed van alles: tekenen, met klei werken, papier-maché. Dus op de lagere school werd ik al... dat je dan naar een creatief centrum mocht om op woensdagmiddag van alles uit te proberen met andere materialen.'*

*'Dus ik had al vrij jong... [er] was nog een extra slaapkamer, maar die had ik dan ingericht als ateliertje. Ja, ik was er heel vroeg bij. En ik was heel initiatiefrijk want op gegeven moment wilde ik ook wel aquarelleren en dan las ik in de krant ergens iets van een cursus of zo... Ik denk dat ik twaalf tot veertien was, ergens daartussen, en dan ging ik dus op een avond in de week naar zo'n vrouw om dan een beetje te leren aquarelleren. En zo heb ik dus ook op een gegeven moment leren glazuren. Dat vond ik dan ook leuk; iets met klei te doen. Maar dan ook dat dat wat je dan in elkaar zette, dat daar een glazuurtje op kwam. Dus ik was zo van alles aan het uitproberen.'*

Verschillende andere kunstenaars herinneren zich eveneens dat hun kunstenaarschap een oorsprong heeft in het vroege tekenen:

*'Al héél vroeg. Eigenlijk van kleins af aan. Van kleins af aan was ik daar mee bezig. Met heel veel tekeningen maken. Ook al vroeg schilderen met verf.'* (Anke Roder)



*'Ik was altijd aan het tekenen en schilderen vanaf mijn twaalfde. Iedere dag.'* (Philip Akkerman)

*'(...) ik denk dat ik tekenen heel leuk vond. Ik ben niet een geslaagd scholier geweest. Ik heb heel lang over de driejarige HBS gedaan. Maar tekenen vond ik altijd leuk.'* (Hans Boer)

*'Ja, ik denk dat ik mag zeggen dat ik al heel vroeg het besluit heb genomen om, zo mogelijk, kunstschilder te worden. Eigenlijk voordat ik van de lagere school afkwam. Ik was altijd aan het tekenen, zeer gedreven, ja als er tijd was hoor want ik ben een kwekerszoon en er moest op de kwekerij veel gewerkt worden.'* (Henk Helmantel)

*'Op een gegeven ogenblik zat ik op de HBS... nou nee, nog veel eerder terug, dat ik, ja zoals de meesten dan, veel tekende. En die tekeningen, naar mijn idee kon ik daar wel de blits mee maken. Dus dat heeft wel z'n invloed gehad. Wat ik me herinner uit die tijd is dat ik schetsblokken vol tekende steeds met hetzelfde. En dat heb ik later nog wel vaker gedaan, dat ik heel lang... Ik heb op een gegeven moment zo'n blauwe wolk, dat is een werk van mij, en daar heb ik stapels van getekend voordat 'ie z'n precieze vorm kreeg. En ik vond dat ook wel interessant; die repetitie. Toen ik daarmee bezig was, realiseerde ik me; hé, ik deed dat vroeger ook op zo'n manier. Dus dat is echt zo m'n lagere school, begin middelbare school.'* (Sef Peeters)

Helly Oestreicher werkt voornamelijk met keramiek. Voor haar was de wens om naar de academie te gaan sterk gerelateerd aan een ervaring op twaalfjarige leeftijd ('een soort ontdekking van de hemel') van het boetseren van een vogel:

*'Mijn werk moet van alle kanten bekeken worden. Het heeft vaak vele kanten. Dat is zonder meer een hele belangrijke ontdekking die ik toen deed. Maar wat me vooral bij is gebleven, is dat geluksgevoel. Dat je dat kon! En dat is ook het gevoel waarom ik, denk ik, tegen alle tegenwerking van mijn oom in, naar die kunstnijverheidsschool wilde. Dat ik dacht dáár kan ik dat gevoel mis-schieten terugvinden. (...) Ja, dat gevoel dat, áls je iets maakt, die tinteling weer aanwezig is. Dat gevoel van: het gaat lekker. Het bijzondere is dat je dat kennelijk als een soort kiem heel vroeg moet krijgen. Het moet bij je inslaan, bij wijze van spreken.'*

Naast de herinnering aan het (plezier van) het maken van tekeningen en objecten, wordt ook de visuele ervaring dikwijls genoemd als een bepalende invloed op de latere loopbaan. Zowel de eigen waarneming van de directe omgeving kan een grote indruk maken, maar ook het zien van plaatjes en reproducties van kunstwerken.

Willem den Ouden noemt het kijken de belangrijkste en vroegste impuls voor zijn latere kunstenaarschap:

*'(...) kijk het uitgangspunt van mij is altijd geweest, van jongs af aan; kunst, mooi... maar daar ging het mij niet om. Het ging mij op de allereerste plaats om kijken. Om door het kijken, wat ik me toch ook herinner dat ik dat van heel jongs af aan heb gedaan, dat je naar alles om je heen kijkt (...) dat is altijd van belang geweest.'*

Johan van Oord herinnert zich dat hij, liggend in het pas gemaaid gras op de dijk, met zijn ogen dicht naar de zon 'keek';

*'(...) en toen kreeg ik allemaal projecties op de binnenkant van m'n oogleden van vuurpijlen, kometen, flitsen. Van allerlei kleuren. En dat beweegt, net een soort film. En toen dacht ik; Jezus, dit is mooi, dit zou ik wel willen schilderen. En dat was echt zo. (...) Ja, toen werd ik veertien of vijftien en toen ontwikkelde zich de reële mogelijkheid van nou... je ontdekte dat daar ook een studie in was, want dat wist je eigenlijk natuurlijk niet. En toen dacht ik; ja ik wil eigenlijk wel naar de kunstacademie. En dat ben ik ook gaan doen.'*

En hoewel Karin Daan weinig goede herinneringen bewaart aan de kweekschool, vertelt ze:

*'Maar ik had er wel een goede leraar tekenen en die zei: "Jij kan heel goed kijken, jij bent echt een kijker." En verdomd dat was ook zo. En ik ben naar de academie gegaan.'*

Afbeeldingen vormden voor haar een belangrijke visuele ervaring:

*'En wij hadden thuis ook een reproductieverzameling waar we met elkaar aan werkten. Mijn vader had medische tijdschriften en die stonden vol met prachtige reproducties. Die knipte hij uit of die knipten wij uit en die plakten we op A4-tjes; op grijs stevig A4. En dan schreef hij achterop wat het was, welke tijd, wie het gemaakt had en hoe het heette.'*

Net zo vertelt Henk Helmantel:

*'Ik haalde de voorbeelden uit tijdschriften, ik had geen enkel kunstboek in huis. Bij mijn ouders waren wat leesboeken en we hadden een schoolbibliotheek, daar zaten geen kunstboeken in. We hadden nog een boek over geschiedenis. De Bijbel natuurlijk. En dat was het. Ik zag alleen schilderijen in... we kregen de radio-gids op een bepaald moment. De Spiegel lazen wij. En op de Mulo kreeg ik contact met mensen die hadden Margriet of Libelle en daar stonden warempel ook kleurplaten in, of kleurreproducties. Nou ik had een oom die was bij het uitvoer-controlebureau, dat had te maken met groente en fruit, en die kreeg jaarlijks een kalender. (...) En als het jaar afgelopen was, kreeg ik die kalender. En zo sprokkelde ik de kennis bij elkaar en op een bepaald moment, toen was ik vijftien geloof ik, toen ben ik met mijn vader naar Groningen geweest, toen kreeg ik voor het eerst olieverf en ik kocht ook een boekje over Rembrandt. (...) Zwart-wit plaatjes. In kort bestek werd zijn leven daar uitgeschilderd. Ja, zo is het allemaal begonnen.'*



En Helly Oestreicher haalt als herinnering op:

*'Mijn familie was zeer cultureel georiënteerd. Mijn vader was arts en mijn moeder kwam ook uit een arts-gezin. Mijn vader kwam uit Tsjechië, mijn moeder kwam uit Breslau, wat vroeger Duits maar nu Polen is. En ja die cultuur was daar heel belangrijk. En als klein kind al las mijn vader ons de Bijbel voor en illustreerde dat met schilderijen uit de Renaissance. Ja, dat zijn toch dingen die zo diep gaan, al weet je dat natuurlijk niet op dat moment.'*

Bijbelverhalen zijn ook een herinnering voor Anna Metz:

*'Ik ben Hervormd opgegroeid en mijn vader las voordat we gingen eten de Bijbel. Dus die Bijbel heb ik een aantal keren gehoord, wat eigenlijk best mooi is. Als kind. Ja, ik vond het vroeger stierlijk vervelend maar er is toch een soort vertrouwdheid met dat boek.'*

In het ouderlijk huis van Bert Loerakker *'hadden ze een abonnement op schildersvaktijdschriften en die dingen die hadden aan de achterkant altijd een pagina waar een kunstwerk werd besproken. Wel oude kunst. En ik kreeg dat op die manier in handen. En mijn opa had boeken in de kast staan over verschillende culturen en daar was ik nieuwsgierig naar. En ik kon tekenen blijkbaar, ja.'* En Hans Boer herinnert zich: *'Mijn ouders, ik weet niet op wiens initiatief, die hadden wel Openbaar Kunstbezit genomen. Dus daar hing wel zo'n portretje, ik dacht toen van Cézanne maar het was volgens mij van Sluyters of zo. Maar goed.'*

Uit al deze citaten spreekt de sterke overtuiging dat het eigen kunstenaarschap al op jeugdige leeftijd aanwezig is en gestimuleerd wordt door opgedane indrukken en ervaringen. Dikwijls wordt hierbij de rol van een familielid of leraar vermeld als een bepalende factor. Alle achttien geïnterviewde kunstenaars refereerden voor wat betreft het begin van hun loopbaan aan hun jeugdijaren. De terugblik wordt gerelateerd aan de huidige artistieke praktijk. De oorsprong van het kunstenaarschap ligt dan meestal niet in de periode van professionele scholing, maar in de vormende kinderjaren. Hierdoor wordt het sterk als identiteit ervaren en niet louter als beroepsmatige vakuitoefening. In dit perspectief is de opleiding aan een kunstacademie een verbindende schakel tussen persoon en professie in de kunstenaarsbiografie.

Terwijl verschillende kunstenaars naar eigen zeggen al op jonge leeftijd wisten dat zij een kunstopleiding wilden volgen, moesten zij eerst nog hun schoolperiode doorlopen. Ook hierover worden herinneringen opgehaald en verhalen verteld. Maar meestal representeert de school een ander domein van leren dan gewenst door de kunstenaars in spé. Hans Boer vond zichzelf 'niet een geslaagd scholier' en Bert Loerakker vertelt:

*'(...) ik wilde maar een ding: ik wilde naar de kunstacademie en mijn punten op de HBS waren zo slecht dat ik niet tussen A of B kon kiezen bij de HBS wat je toentertijd moest. Want vreemde talen en wiskunde was zwaar onvoldoende, alleen voor tekenen was een 10. (...) En op de academie ging het goed met me. Ik had m'n plek gevonden.'*

Ook Sef Peeters zat op de HBS maar vond dat zijn bestemming elders lag:

*'Maar ik wist wel dat ik kunstenaar wilde worden. Ik had een neef en die is later grafisch ontwerper geworden en nog later directeur van St. Joost. Van hem herinner ik me een aquarel die hij gemaakt had van een afgraving ergens in de buurt van Venlo en waar ik zo van onder de indruk was, dat ik dacht; dat wil ik ook kunnen. Dat zijn de impulsen geweest, zou je kunnen zeggen. En na wat ruzie thuis, want die zagen dat natuurlijk helemaal niet zitten, heb ik mezelf toen, zonder dat mijn ouders dat wisten, aangemeld voor de academieklas in Tilburg.'*

De aantrekkingskracht van dat wat onbereikbaar lijkt is duidelijk aanwezig in een herinnering van Helena van der Kraan. Ten tijde van het communisme zat zij op de middelbare school in Praag en kreeg daar alleen cultuuronderwijs volgens de officiële leer:

*'Het communisme wil alles afschaffen wat enigszins bourgeois genoemd kan worden. Ik weet nog dat we op de middelbare school... in de lessen literatuur hadden we ongeveer drie zinnen over de Franse literatuur, één zin over de Duitse literatuur en verder hebben we iets geleerd als: naast het socialistisch-realisme, dat het enige juiste stroming in de kunst is, bestaan ook decadente stromingen zoals impressionisme, expressionisme en l'art pour l'art. Punt. Dat was het. Dat was in Praag. Nou ja, daarvoor werden we natuurlijk allemaal erg nieuwsgierig naar al die stromingen.'*

Lydia Schouten had *'een soort van arbeidersachtergrond'* en kreeg op het MMS van haar klasgenoten commentaar vanwege haar spreken in *'plat Leids'*:

*'En daar werd ik dus heel erg op afgerekend. Zo van: zulke dingen zeg je maar in die achterbuurt waar je vandaan komt, maar wij hier op school hanteren andere normen. En nou dat was zo vreselijk voor mij. Op dat moment heb ik dus gedacht: ik zal ze eens wat laten zien. Die kakmadammen weet je wel. Veel van die meisjes kwamen bijvoorbeeld uit Wassenaar, die hadden dan andere ouders die iets meer hadden doorgeleerd of zo. In ieder geval, dat besef je op dat moment niet, maar zo'n houding bepaalt dus veel voor de rest van je leven. Van: ik zal ze eens wat laten zien.'*

Toch is het niet zo dat alleen een moeizame of mislukte schoolperiode het voorportaal voor de kunstacademie is. Johan van Oord geeft aan dat hij goed kon leren:

*'Maar je bent ook nog een slim jongetje en je komt niet uit een artistiek milieu, dus dat je naar een kunstacademie zou gaan dat is niet zo voor de hand liggend. Dus ik ging naar de HBS in Gorcum om accountant of zoiets te worden. Zoiets. Of boekhouder.'*

Helly Oestreicher had als joods meisje gedurende de oorlogsjaren in de onderduik geleefd en woonde na de oorlog bij haar oom en tante:

*‘(...) na de oorlog ben ik opgenomen bij mijn tante, die kwam van het Bauhaus. Die was getrouwd met mijn oom in het kamp. En we zijn dan met z’n drieën, m’n tweelingzusje en mijn oudste zusje, zijn we daar in huis gekomen. Toen het op keuzes aankwam van “Wat gaan jullie doen?”, toen vonden mijn oom en tante dat we allemaal moesten studeren. Na het gymnasium ga je niet naar de kunstschool.’*

Uiteindelijk doet ze toch toelatingsexamen bij de kunstnijverheids-school in Amsterdam, maar om haar oom en tante gerust te stellen belooft ze hen ook Spaans te gaan studeren om tolk-vertaler te worden. Een studie die ze niet zal afronden en waarmee ze verder ook niet werkzaam zal zijn.

#### IV-2-2. NAAR DE ACADEMIE OF EEN VAK LEREN?

Bij de bespreking van de keuze voor het kunstenaarschap kwam de betekenis van de familieachtergrond reeds aan de orde. Tijdschriften, boeken en soms ook tentoonstellingsbezoek bleken van grote invloed en legden vaak een kiem voor de belangstelling voor de kunst (zie paragraaf IV-2-1). In het ouderlijk huis van Anke Roder werd het tekenen en schilderen aangemoedigd:

*‘Het werd van huis uit ook heel erg gestimuleerd. Mijn ouders hadden ook een grote kunstverzameling en we hadden ook altijd een plekje op de muur, tussen de echte kunstwerken, waar mijn zusje en ik werken tussen mochten hangen. Hè, dat rouleerde ook. En we gingen naar musea. En ik las ook altijd heel veel. Dus voor mij was het heel lang (...) tijdens de middelbare school wist ik ook: ‘Ik ga naar de academie’. Dat wist ik, dat was een zekerheid.’*

Maar waar voor sommigen gold dat de keuze voor het kunstenaarschap een vanzelfsprekendheid leek, daar stond bij anderen de keuze voor de kunst juist haaks op de verwachtingen van de familie. Zo zegt Anna Metz:

*‘Nou ik kom uit een familie van dominees, van dokters, van verpleegkundigen en onderwijzeressen, dus mijn moeder die ging er van uit dat ik ook naar de kweekschool ging en ik dacht dat vroeger eigenlijk zelf ook wel. Maar dat is toch niet gebeurd.’*

Toen Willem den Ouden in zijn jonge jaren aan zijn vader kenbaar maakte dat hij *‘wilde gaan tekenen’*, was diens reactie: *‘Waar kan je nou geld verdienen?’* Uiteindelijk kwam hij via een tante in 1945 als loopjongen op een reclamebureau in Amsterdam te werken:

*‘Met zo ontzettend veel plezier daar loopjongen geweest. Maar dat was niet voldoende want ik moest op een gegeven ogenblik ook leren reclametekeningen maken en ontwerpen maken. Nou, wat ik dan braaf deed.’*

Lydia Schouten komt uit een aannemersfamilie (*‘mijn vader en zijn broers die bouwden van die hele hoge fabrieksschoorstenen’*). Haar keuze voor de kunst was bepaald niet vanzelfsprekend:

*‘(...) ik kom uit een familie waar geen enkele kunst in voorkwam. Helemaal niet. En vanaf mijn zesde zei ik: ik wil kunstenaar worden. Ja, waar dat vandaan kwam weet ik niet.’*

Johan van Oord kwam evenmin uit *‘een artistiek milieu’* en de keuze voor het kunstenaarschap was dan ook niet voor de hand liggend:

*‘D’r werd niet gejuicht of zo, d’r werd een beetje bezorgd op gereageerd: “Zoude dat wel doen Joke?” Ik heet Johan, maar hier in het dorp noemen ze me Jo en vaak wordt daar een verkleinwoord achter gezet. Dus Jo wordt dan Joke. “Zoude dat wel doen Joke?” Nou ja, ik dreef gewoon m’n zin door. Dus ik ging naar de toelatingsexamens van de academie in Rotterdam.’*

De ouders van Henk Helmantel waren eveneens bezorgd over zijn wens om kunstenaar te worden:

*‘Ik denk dat ik een jaar of veertien, vijftien was, ik denk veertien, dat ik voor het eerst in het Groninger Museum ben geweest. En dat was dus ook mijn eerste museumbezoek. Nou tentoonstellingen waren er verder niet. Dus ik kan wel zeggen dat het bij mij echt uit volle overtuiging was dat ik die kant op ben gegaan. En mijn ouders hebben me daar ook nooit in tegengehouden. Ze hebben wel gezegd: “Komt dat wel goed?” Nou ik heb hun als antwoord gegeven: weet ik niet of het goed komt, ik probeer het. En we zien wel hoe het afloopt. Nou, het is goed afgelopen.’ (lacht).*

Sef Peeters had zich zelf aangemeld voor de academie in Tilburg:

*‘Mijn vader had al een baan voor mij geregeld. Voor na mijn examen. Want mijn vader was tuinder. Een tuindersbedrijf. Hij zag het al niet zitten dat ik het niet wilde overnemen. Maar goed, daar legde hij zich bij neer. Maar hij had intussen ook wel geregeld dat ik ofwel bij de douane of bij de veiling kon werken. Want hij was ook gemeenteraadslid en hij had allerlei connecties daar. In Venlo. Nou ja, ik ben toen even weggelopen zeg maar.’*

Bert Loerakker kijkt terug op *‘een moeilijke jeugd’* zowel thuis als op het seminarie en op de HBS. Uiteindelijk lukt het hem om naar de academie te gaan:

*‘Mijn vader en mijn opa hadden een schildersbedrijf en die hadden als klant een aantal docenten van de academie St. Joost in Breda. Dus die kenden die wereld en mijn vader vond dat prima allemaal, die had daar geen moeite mee. Maar mijn moeder lag daar dwars in gewoon. De tijd dat ik me als provo kleepte, zei mijn moeder: “Schande voor de zaak”. En mijn vader zei tegen me: “Ach jongen, laat maar”. (...) Ja die was veel ruimer van*

*denken. Niet dat hij extreem ruim van denken was, maar ruimer dan mijn moeder. Dus ik heb dat kunstenaarschap ten opzichte van mijn moeder altijd moeten bevechten en mijn vader was van het begin af aan daar trots op.'*

De achtergronden en milieus zijn heel verschillend en de ervaringen van de keuze voor het kunstenaarschap variëren van een normale zaak tot iets wat bevochten moet worden. De gevoelens van bezorgdheid of trots vanuit de familie blijken later in de loopbaan nog dikwijls een rol te spelen, zoals onder meer blijkt uit Helmantels geruststellende opmerking *'Nou het is goed afgelopen.'* Bezorgdheid en trots markeren soms ook het begin en het einde van de opleiding.

Karin Daan vertelt: *'Ik gold als een moeilijk, lastig kind. Ik was veel in opstand, ik wilde het anders.'* Na moeizame schooljaren in een tamelijk beschermde omgeving kwam ze op de academie in Arnhem en ging ze op kamers wonen:

*'Eerst wel beschermd, mijn vader heeft me daarnaartoe gebracht. Later werd het wel wild en het leven moest geleefd worden, dat heb ik wel op de academie geleerd al.'*

*'Ik had een geweldige tijd. Het was '65 – '70. Zo'n beetje de mooiste tijd... tenminste in mijn ogen vond ik dat geweldig. Hippietijd. Alles gebeurde daar op die academie. De academie in Arnhem was toen ook geweldig. Het was een broeinest. Er zaten ook allemaal belangrijke figuren op. Een broeinest van bijzondere mensen die daar rondliepen en die elkaar stimuleerden.'*

Ook Johan van Oord refereert aan de hippietijd en de andere wereld die dat voor hem vertegenwoordigde:

*'Maar in die tijd, in dit dorp, kwamen de kunstenaars uit de stad, die kwamen naar de dorpen toe. Ik heb het over '62 tot '70. Die tijd, de hippietijd. En die kwamen uit Amsterdam en die kochten heel goedkoop boerderijen hier. Aan de rivier. En die gingen hier werken. Die zaten waarschijnlijk in de Beeldende Kunstenaars Regeling of ze deden iets anders. Ze deden vooral iets anders denk ik, want ik kwam in contact met die lui en ik vond dat ze een mooi leven leidden. Want ze zaten lekker te schilderen in een mooi huis met een grote tuin.'*

De aanmelding bij een kunstacademie was voor Lydia Schouten van huis uit evenmin vanzelfsprekend:

*'Op een gegeven moment wilde ik ook graag naar de kunstacademie. En toen ben ik dus, omdat mijn ouders dat niet echt gewend waren: "Kunstacademie? Dat is toch iets waar je als meisje niet naar toe gaat... Ja, moet je niet een beter vak leren?" En toen ben ik met mijn moeder naar het arbeidsbureau gegaan om te informeren. En daar zeiden ze: "Nou mevrouw dan gaat zo'n meisje vijf jaar naar de kunstacademie en daarna nemen ze toch jongens*

*aan. Wat wil ze dan worden? Etaleuse of zo? Of ze gaat trouwen...?" Dus zij adviseerden: "Ze moet misschien eerst maar eens een goed vak leren dan kan ze altijd nog naar de kunstacademie."*

Zij volgde een opleiding tot medisch analiste en werkte als laborante; een leuke baan waardoor zij het ouderlijk huis verliet en dikwijls op reis was. Maar ook op reis was ze vaak *'weer met kunstwerkjes bezig'*:

*'Want ondertussen ging ik ook al 's avonds, als ik dan weer gewoon in Leiden was, naar de Vrije Academie in Den Haag. En dat was toen Psychopolis. George Lampe was daar directeur.<sup>17</sup> Ja dat was dus eigenlijk... dat soort dingen waren bij elkaar allemaal heel goed voor mij. Ik wist eigenlijk niet zoveel van beeldende kunst. Alleen maar wat ik zelf zo'n beetje uitprobeerde, maar daar kwam ik dus in aanraking met voor het eerst leren macrobiotisch eten of hasjesj roken of demonstreren met Molukkers. Gewoon zeg maar hele andere dingen doen.'*

Zoals Lydia Schouten eerst voor medisch analiste werd opgeleid, verliep ook voor anderen het volgen van een opleiding aan een kunstacademie soms via een omweg. De baan van Willem den Ouden als loopjongen en beginnend reclametekenaar leidde tot de wens om zich verder in het tekenen te bekwamen en hij meldde zich aan voor de avondopleiding van de Rijksakademie:

*'Maar toen dacht ik: ik moet op een of andere manier moet ik me toch meer gaan bekwamen in het figuurtekenen zodat ik gemakkelijker meer tekeningen kan maken in de reclame en daarvoor, ik had helemaal niet gedacht om kunstschilder of wat dan ook te worden, en waar kan je dat beter leren dan naar model te tekenen op de Rijksakademie en op die manier heb ik dan examen gedaan op de Rijksakademie en ben ik 's avonds aangenomen. En daar kom je in een heel andere wereld. En toen op een gegeven ogenblik, toen ik daar dan was op die Rijksakademie 's avonds en daar zag hoe daar gewerkt werd, toen heb ik eigenlijk pas besloten om in het vak verder door te gaan. Dus dat is dan ook, nogmaals, verdomde laat. Verdomde laat dat ik er mee begonnen ben. Maar ja, ik mag niet klagen want ik kan nu nog steeds doorgaan.'*

Bert Loerakker volgde eerst een lerarenopleiding om zijn ouders tegemoet te komen:

*'Ik wilde gewoon kunstenaar worden. Ik wilde geen leraar worden. Ik heb wel een lerarenopleiding gehad onder andere aan de academie in Tilburg, maar dat kwam puur voort uit het feit dat mijn moeder zei: "Ik betaal geen cent voor jou als je kunstenaar wilt worden want dat is gedoemd om armoede te lijden en dat zijn allemaal viezerikken." Dus leraar nou dat ging dan nog net. Dus leraar dan.'*

<sup>17</sup> George Lampe (1921-1982), schilder en graficus. Vanaf 1968 tot 1982 directeur van de Vrije Academie in Den Haag. In 1970 veranderde de naam van de academie in Psychopolis (bron: <[www.georgelampe.com](http://www.georgelampe.com)>).



Beeldhouwer Hans van der Pennen heeft eerst een textielopleiding gedaan:

*'Ik had militaire dienst geweigerd en wilde altijd wel naar de academie. Maar je moest alleen die diploma's allemaal hebben daarvoor. Dat duurde allemaal erg lang. Toen heb ik al op de middelbare school, dus bij die nonnen, textiel gedaan. (...) als je toen textiel deed zat je ook met allemaal meisjes in de klas. Moeilijk te harden vond ik zelf. Het waren een bepaald soort figuren dan, maar het ging niet over beeldende kunst daar.'*

Zo was het niet voor iedereen even gemakkelijk of vanzelfsprekend om naar het kunstonderwijs te gaan. Maar uiteindelijk was het voor de meesten wel de plek waar zij zowel sociaal als artistiek het fundament onder hun verdere kunstenaarschap legden. Opvallend hierbij is dat er vaak een overstap werd gemaakt van de ene academie of opleiding naar een andere. Anke Roder maakte een overstap van de academie in Maastricht ('toen moest ik pleinen ontwerpen, glas-in-lood ontwerpen, architectuur doen en allemaal dingen waar ik mijn tijd niet mee wilde verdoen') naar die in Den Bosch.

Sef Peeters bezocht de academie in Tilburg en eveneens de Rijksakademie 'oude stijl' om vervolgens zijn draai te vinden op de Werkkunstschule in Krefeld:

*'(...) daar was al een heel ander soort onderwijs dan in Nederland. De dingen van het Bauhaus werden daar al doorgegeven zeg maar. (...) En ik kon daar ook met mijn ideeën die ik op had gedaan over Minimal Art, die kon ik ook al toepassen in bepaalde dingen. (...) Dus wat ik daar in Krefeld leerde dat sloot veel meer aan bij mijn ideeën op dat moment.'*

De opleiding vormt een bijzonder parcours omdat het in belangrijke mate richting geeft aan het toekomstige kunstenaarschap. Het is niet alleen een inhoudelijk traject van artistieke scholing, maar ook een sociale ontwikkeling van kennismaking, samenwerking en inspiratie. De academie vormt feitelijk de opmaat voor een positie in, en deelname aan, de kunstwereld zoals door Becker omschreven als 'an established network of cooperative links among participants'.<sup>18</sup> Dit wordt goed geïllustreerd door de grote betekenis van inspirerende docenten en voorbeelden zoals die in de interviews worden genoemd. Zij fungeren vaak als de 'significant other' voor de beginnende kunstenaar.<sup>19</sup>

De uitspraken van de kunstenaars getuigen van groot doorzettingsvermogen voor wat betreft de stap naar een kunstopleiding en de start van de kunstenaarscarrière. Toen Helena van der Kraan in Praag opgroeide, was een studie in de kunsten slechts voor een enkeling weggelegd en was het krijgen van een plek aan de academie vooral een kwestie van geduld en geluk<sup>20</sup>:

*'Ik heb ook veertien maal toelatingsexamen gedaan. Zeven jaar. (...) Vanaf mijn achttiende tot mijn vijfentwintigste heb ik pogin-*

<sup>18</sup> Becker, 2008 (1982), pp. 34-35.

<sup>19</sup> Deze beeldvorming past geheel in de traditie van de kunstenaarsbiografie zoals door Kris en Kurz beschreven. Over de jonge Giotto schrijven zij: 'daß die entscheidende Veränderung seines Lebenslaufes sich auf einen Zufall zurückführen läßt, auf die Entdeckung seines Talentes durch den "zufällig" vorbereitenden Cimabue.' Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 50.

<sup>20</sup> 'Maar echt op een academie studeren mocht ik gewoon niet. En ze hadden ook quota. Je had in die jaren, en ik ben van 1940, dus eind jaren vijftig was dan de tijd dat ik normaal gesproken naar zo'n opleiding zou gaan, en in die tijd werden per jaar, per jaar, vijf studenten aangenomen. Voor de hele academie. Vijf. En kunstgeschiedenis mochten drie mensen studeren. Drie. En geen een meer. En op die manier was het natuurlijk extra moeilijk om op zo'n opleiding te komen.' Interview Helena van der Kraan, 24-11-2011.

<sup>21</sup> Karel Appel (1921-2006), schilder en beeldhouwer.

<sup>22</sup> Jan Wiegers (1893-1959), schilder. Voorman van de Groningse kunstenaarsvereniging De Ploeg en vanaf 1953 hoogleraar aan de Rijksakademie voor Beeldende Kunsten in Amsterdam.

*gen ondernomen om op een opleiding te komen. Ik werd twee keer bijna aangenomen, bijna, maar daar heb je niks aan, want uiteindelijk was het dus niet zo. En pas toen ik in Nederland was, toen was ik bijna achtentwintig jaar, toen kon ik hier naar een academie. Dus mijn begin is eigenlijk met tien jaar vertraagd ten opzichte van iemand die hier geboren is.'*

Franck Gribling vertelt over het beginnend kunstenaarschap in zijn jonge jaren:

*'(...) ik ben heel vroeg begonnen, als jong jongetje zat ik in de provincie maar ik kwam wel om allerlei redenen bij [Karel] Appel.<sup>21</sup> (...) Want ik had een oom in de Oude Hoogstraat, die had een apotheek, en dat was zo'n beetje de kunstenaars- en de hoeren-apotheek natuurlijk. En hij introduceerde mij bij Jan Wiegers<sup>22</sup> die op het Walenpleintje woonde. En met mijn mapje kwam ik bij Jan Wiegers. Hij is later directeur van de Rijksakademie geworden maar dat was hij toen nog niet. Dus toen gaf hij advies: "Jij moet zeker niet naar de academie gaan, jij moet naar Parijs gaan jongen." Maar goed, ik zat toen nog op de middelbare school. En ik heb dat in mijn oren geknoopt en ik ben inderdaad naar Parijs gegaan meteen toen ik van school kwam.'*

Gribling geeft hier aan hoe belangrijk Wiegers is geweest als 'significant other' bij het vinden van een richting voor zijn kunstenaarschap. Wiegers' advies zette hem op het spoor ('in mijn oren geknoopt') van een leerperiode in Parijs. Opmerkelijk is dat Gribling geen academie-opleiding heeft gevolgd. Korte tijd later zou hij wel een studie kunstgeschiedenis in Amsterdam afronden:

*'Ik heb aanvankelijk gewoon als beeldend kunstenaar gewerkt. En toen, zoals dat gaat, een beetje toevallig, ben ik kunstgeschiedenis gaan studeren. Want je moest toen in dienst en je kon als je ergens ingeschreven stond bij de universiteit, kon je buiten dienst blijven. Dus ik was pro forma aanvankelijk ingeschreven. Het was toen een hele kleine afdeling, met professor Van Regteren Altena. Ik geloof dat er tien studenten waren. En Armando studeerde ook kunstgeschiedenis, die liep daar ook rond, en ik. En we waren altijd een beetje buitenbeentjes.'*

En Johan van Oord vertelt:

*'En ik herinner me dat daar ongeveer tweehonderd kandidaten werden ontvangen om een week lang dingen te doen om de geschiktheid... dus toen waren er al toelatingsexamens op academies. En uiteindelijk werd ik toegelaten. Met een groepje van twintig of zo. En dan kom je in een heel andere wereld terecht.'*

Voor Van Oord opende de kunstacademie een 'heel andere wereld'. Dit beeld is in verschillende varianten in de interviews aanwezig: voor de in een communistisch land geboren Helena van der Kraan vertegenwoordigde de academie een bijna onbereikbaar ideaal van indivi-



dule vrijheid. Voor anderen is het een eerste stap in een onbekende kunstwereld met daarbij de contacten met bewonderde kunstenaars en gevestigde namen zoals Kees Verwey of Jan Wiegers. En toelating is uiteindelijk ook een bewijs van ‘geschiktheid’ en daarmee vaak een bevestiging van de eigen motivatie voor de opleiding.

IV-2-3. LEERMEESTERS EN VOORBEELDEN

George Herbert Mead heeft op scherpzinnige wijze betoogd dat het ‘zelf’ altijd een sociale relatie met ‘de ander’ in zich draagt:

‘In the process of communication the individual is an other before he is a self. It is in addressing himself in the role of an other that his self arises in experience.’<sup>23</sup>

Docenten behoren zeker tot diegenen die inspiratie, voorbeeld en klankbord kunnen zijn voor de student die zich oefent en bekwaamt om tot een zelfstandig kunstenaarschap te komen. De student reflecteert niet alleen op de verwachtingen en reacties van een docent, hij maakt ook kennis met de omgeving en leefwereld van zijn leermeester.<sup>24</sup> Howard Becker:

‘(...) it is crucial that, by and large, people act with the anticipated reactions of others in mind. This implies that artists create their work, at least in part, by anticipating how other people will respond, emotionally and cognitively, to what they do.’<sup>25</sup>

Anna Metz geeft aan hoe bepalend enkele docenten voor haar zijn geweest:

*‘En ik heb tenslotte wel van, vind ik zelf, hele bijzondere mensen les gehad die een prachtige ondergrond onder mijn leven hebben gelegd. Zoals, wat het ambacht etsen betreft: Dirk van Gelder<sup>26</sup>. Wat het zien en leven met tekenen betekende, dat heb ik bij Kees Verwey gekregen en door de vriendschap met Paul Citroen. Dat was eigenlijk ook een hele wijze man.’*

Voor al in Kees Verwey vond zij haar gedroomde leraar (‘Van die man moet ik het gewoon leren, dat is gewoon duidelijk’):

*‘En zo ben ik vrij en blij een jaar lang een keer in de veertien dagen naar Kees Verwey gegaan en heb daar boven in zijn atelier getekend. En als hij portretopdrachten had dan tekende ik mee en soms tekende ik ook in de kamer beneden. Soms kwam hij helemaal niet kijken tijdens een les, dan zat hij een beetje te bokken in zijn kamer beneden maar we dronken wel altijd samen thee en dat was dan een heel mooi blad met mooie kopjes en lekkere koekjes en thee met melk. Wat hij helemaal zelf ging zetten in dat keukentje achterin. En we gingen ook wel eens samen op stap, dan zaten we in de bus en dan dacht iedereen dat ik met mijn opa op stap was en dat vonden we allebei heel goed. En door hem heb ik Wenckebach<sup>27</sup> ontmoet en Charlotte van Pallandt<sup>28</sup> en anderen zoals Godfried Bomans<sup>29</sup> en Albert van Dalsum<sup>30</sup>. Hij liet mij echt toe in zijn wereld.’*

<sup>23</sup> Mead (ed. by Filipe Carreira da Silva), 2011, p. 199.

<sup>24</sup> Paul Oskar Kristeller heeft dit ooit eloquent verwoord: ‘A modern thinker or artist, however dependent on his time, its fashions and opportunities, is also original to a greater or lesser degree, and he is always dependent, with or without his knowledge, on the past traditions and masters of his craft.’ In: *Renaissance Thought and the Arts, collected essays*, Princeton University Press, 1980, p. ix.

<sup>25</sup> Becker, 2008 (1982), p. 200.

<sup>26</sup> Dirk van Gelder (1907-1990), tekenaar en graficus. Vanaf 1952 docent aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten te Den Haag en in 1984 mede-oprichter van De Haagse Etsclub.

<sup>27</sup> Oswald Wenckebach (1895-1962), beeldhouwer.

<sup>28</sup> Charlotte van Pallandt (1898-1997), beeldhouwster.

<sup>29</sup> Godfried Bomans (1913-1971), schrijver.

<sup>30</sup> Albert van Dalsum (1889-1971), toneelspeler.

<sup>31</sup> Paul Citroen (1896-1983), schilder en tekenaar. Medeoprichter van de Nieuwe Kunstschool in Amsterdam (1934-1941).

<sup>32</sup> Benno Premesela (1920-1997), vormgever en binnenhuisarchitect. Premesela was ook bekend vanwege zijn vele bestuurlijke functies in de kunstwereld, als voorzitter van het COC en als kunstverzamelaar.

<sup>33</sup> Greet Sickinghe-ten Holte (1910-1999) was van 1945 tot 1972 werkzaam bij het toenmalige Ministerie van CRM. Als hoge cultuurambtenaar speelde zij een belangrijke rol bij de Nederlandse bijdrage aan tal van internationale tentoonstellingen. Vanuit haar functie en haar persoonlijke betrokkenheid had zij veel contacten met kunstenaars en mensen in de museumwereld. Na haar pensionering was zij nog actief als adviseur voor diverse bedrijfscollecties zoals van ABN/AMRO en van het Bouwfonds voor Nederlandse Gemeenten. Bron: correspondentie mw. Marieke Sanders-ten Holte, april 2016. Mevrouw Sanders-ten Holte beheert het archief van haar tante.

<sup>34</sup> Wies Smals (1939-1983), oprichtster van galerie De Appel aan de Brouwersgracht in Amsterdam (1975).

Metz geeft met stelligheid aan dat zij zich bevoorrecht voelt met haar leermeesters:

*‘Nou, dat ik Paul Citroen<sup>31</sup> en Kees Verwey zo duidelijk heb genoemd, dat is ook helemaal terecht. Die zijn echt de grond van mijn kijk op het... van hoe je naar de dingen als tekenaar kijkt. En ik denk ook altijd nog met ontzettend veel warmte en hartelijkheid aan hen en dat ze mij zo hebben toegelaten in hun leven dat vind ik wel verbazingwekkend. Vooral achteraf. Toen dacht ik: nou ja, zo is het. Maar als je toch weet wat voor een eigenheimer Kees Verwey was, dan is dat eigenlijk best bijzonder geweest.’*

Opvallend is hoe persoonlijk de relatie vaak wordt ervaren. Het is een bijna familiale betrokkenheid bij elkaars wereld. Keramiste Helly Oestreicher noemt Benno Premesela<sup>32</sup> en Greet Sickinghe-ten Holte<sup>33</sup>. Twee belangrijke figuren ‘waar ik altijd terecht kon of waar ik altijd een weerwoord kreeg’:

*‘Ja, Greet en Benno, die elkaar goed kenden ook, dat waren voor mij eigenlijk mijn kunst-vader en moeder. Dat waren een soort ijkpunten. Daar kon ik altijd op terugvallen.’*

Lydia Schouten raakte midden jaren zeventig hevig geïnteresseerd in performances. Vanuit Rotterdam ging zij met regelmaat naar Amsterdam om de toenmalige avant-garde galerie De Appel aan de Brouwersgracht te bezoeken. De Appel was in 1975 opgericht door Wies Smals<sup>34</sup> en werd al snel hét centrum voor performance-kunst:

*‘(...) d’r was dan vanaf 1975 De Appel met Wies Smals. En dan ging ik iedere woensdag, nou ja vrijwel iedere woensdag, als er een performance was, ging ik naar Amsterdam om daar te kijken. En Wies Smals die was een soort moeder op dat moment voor mij. Zo zag ik dat dan. Dus ik ging haar al mijn voorzichtige pogingen vertellen, wat ik graag zou willen. Dus dat was voor mij heel goed. Zij leidde mij eigenlijk een beetje zo in die wereld.*

Het zijn dus zeker niet alleen docenten die een invloedrijke en stimulerende betekenis kunnen hebben. Regelmatig zijn het ook museum-medewerkers of verzamelaars die als ‘significant other’ een rol krijgen. Zo vertelt schilder Guido Lippens dat zijn ontwikkeling een belangrijke impuls kreeg dankzij de voormalige directeur van het Van Abbemuseum Rudi Fuchs:

*‘Als ik er aan denk dat in ‘82 Fuchs mij mee heeft genomen naar de Documenta en dat je toch zo in de periode daarna... Kijk, ik heb toen ik meegedaan had aan de Documenta, heb ik eigenlijk binnen mijn werk gewoon een behoorlijke draai gemaakt.’*

Het is niet verwonderlijk dat de kennismaking met nieuwe onderwerpen en verrassende manieren van kijken een grote indruk op een jonge student kan maken. Een inspirerende docent kan nieuwe ervaringen en

inzichten teweeg brengen. Anke Roder vertelt hoe zij op de academie geïnspireerd raakte door de lessen van Dick Cassé<sup>35</sup>:

*'Ik had heel veel aan de lessen van Dick Cassée en met name zijn kunstbeschouwende lessen. Die vond ik fantastisch. Echt heel erg in de Noordelijke traditie. Ook vanuit zijn eigen werk. Hij liet ook... de lessen... liet hij ook hele mooie dia's van zijn eigen reizen door het Noorden, door Schotland, Ierland dacht ik, heel veel in Engeland is hij geweest. Het Noordelijke in de kunst, het kind in de kunst, dat soort thema's. En het kind niet als zaligmakend maar juist hoe het op een hele lelijke manier afgebeeld werd, door bijvoorbeeld Van Gogh of Runge of, ja, de Noordelijke schilders. En dat heb ik echt geabsorbeerd.'*

Natuurlijk kunnen ook ouders of verwanten een grote inspiratie en stimulans blijken te zijn. Soms wordt dit pas in een terugblik gezien en beseft. En dan wordt dit als bron van de eigen levensloop erkend en op waarde geschat. Bert Loerakker haalt een herinnering aan zijn vader op:

*'En toen pas kwam die opmerking, die is jarenlang verdrongen geweest, die opmerking van mijn vader mij meenemende, hoe oud was ik, zestienjarig jongetje, naar Mondriaan in Den Haag en Dick Ket in Arnhem en zegt: "En daartussen gebeurt het in de kunst, tussen dat realisme en die abstractie van Mondriaan zit een wereld." Dat was ik helemaal kwijt. En op latere leeftijd komt dat opzetten dan.'*

Bij Helena van der Kraan zat het fotograferen als het ware in de familie, toch was het in eerste instantie niet iets wat zij zelf ambieerde:

*'Mijn vader was een goede fotograaf. Amateurfotograaf dan. Dat was mijn grootvader trouwens ook, die had ook zo'n houten camera nog. Maar ze waren allebei dat niet van beroep. En als jong meisje werd me voortdurend aangeraden als ik op reis ging dat ik een camera moest meenemen. Ik wou nooit. Ik zei altijd: wat moet ik met dat ding, dan zie ik zelf niks. Dan moet ik alleen foto's maken. Dus ik had geen plannen om een camera ooit te gaan gebruiken.'*

Inspiratie en voorbeeld kunnen ook gelegen zijn in levenshouding of religieuze overtuiging. Henk Helmantel betoont zich dankbaar voor de christelijke opvoeding die hij heeft gekregen:

*'Ik heb een christelijke, gereformeerde opvoeding gehad waar ik altijd heel blij mee geweest ben. Dat zul je weinig horen uit de mond van kunstenaars denk ik. Maar ik mag dat toch echt zo zeggen. Kijk, mijn ouders die hebben ook hun beperkingen wellicht, dat moet je ook weer zien in de tijd. Je bent allemaal ook een kind van je tijd. Maar zij hebben op een hele positieve manier hun geloof altijd beleden. En ook beleefd. En die vonk is oversprongen en met die instelling sta ik in het leven en kijk ik ook naar de dingen om me heen.'*

<sup>35</sup> Dick Cassée (1931), graficus. Van 1966 tot 1988 docent aan de Academie voor Kunst en Vormgeving Den Bosch.

<sup>36</sup> Hummel, 2011, p. 56.

<sup>37</sup> Ibid., p. 62.

<sup>38</sup> Laermans, 2004, p. 15.

In het levensverhaal van de kunstenaar blijkt dus soms ook de levensbeschouwing, als deel van de 'identity performance', herkenbaar aanwezig te zijn (Mishler, 1999; Hummel, 2011). Levensbeschouwing hoeft hierbij overigens niet altijd een religieus karakter te hebben, maar kan worden opgevat als een vorm van zingeving en reflectie met betrekking tot levensvragen en existentiële kwesties.<sup>36</sup> Volgens Rhea Hummel zijn het juist 'kunstenaars [die] proberen werk, leven en levensbeschouwing betekenisvol samen te brengen.'<sup>37</sup>

#### IV-2-4. PROFILERING VAN HET ZELF

'Wat ik ook maak, het is een zelfportret' zegt kunstenaar Philip Akkerman. De uitspraak kenmerkt de artistieke praktijk als een voortgang van het 'zichzelf informeren over zichzelf'.<sup>38</sup> In dit 'zichzelf informeren proces' reflecteert de kunstenaar op zijn mogelijkheden en ambities, op het streven en het kunnen. En op het vinden van inspiratie in zichzelf. Het kunstenaarschap is bij voortduring een reflectie op de eigen artistieke praktijk. En andersom vormt juist deze praktijk het uitgangspunt voor reflectie en zelfbeschouwing:

*'Dus eerst gebeurt er iets en dan denk ik daarna; wat is dat dan wat er gebeurt? En dan denk ik; oh ja dat. Dus het is niet zo dat ik een plan heb wat ik uitvoer, wel per schilderij zo globaal maar dat is weer een ander verhaal, maar hoe mijn werk zich ontwikkelt, dat voltrekt zich buiten mijn wil. (...) Het schijnt dat ik het gemaakt heb, die schilderijen, maar het is iets raars. Inderdaad alsof een ander wezen die schilderijen maakt. Alleen als je er mee bezig bent is het van jou.'* (Philip Akkerman)



Philip Akkerman, Zelfportret nr. 84-2013, 40 x 34 cm, 2013.

Ondanks dat Philip Akkerman (1957) uitsluitend zelfportretten lijkt te maken, is het zelfportret voor hem niet per definitie het portret van de kunstenaar:

*'Ik zeg altijd: ik schilder niet Philip Akkerman, maar ik schilder een zelfportret. Dus ik schilder niet mezelf die ouder wordt. Dat zei ik in het begin altijd. En dan vroegen ze: "Waarom doe je dat?" En dan zei ik: dat is leuk, als ik dan ouder word dan zie je gewoon*

*iemand ouder worden en dat is interessant. Maar dat was maar een soort uitvlucht om een antwoord te hebben want eigenlijk weet ik niet waarom ik het doe. Maar ik denk toch dat het eerder algemeen filosofisch is mijn interesse, dus in het bestaan zelf dan in mijn eigen bestaan. Nou is het wel zo dat als je het bestaan in het algemeen wilt leren kennen, dan kan je dat het beste doen door jezelf te leren kennen omdat je jezelf 'dubbelop' kent. Niet alleen van buiten, zoals je de hele wereld kent, zo ken je jezelf ook, maar je kent jezelf ook nog eens van binnenuit. Dus als je het bestaan wilt leren kennen, kan je dat het beste door middel van zelfkennis doen. En dan is het zelfportret natuurlijk voor een schilder...'*

Het zelfportret lijkt voor veel kunstenaars bij uitstek een vorm om zich te presenteren. Het verdient hier aandacht als een bijzondere variant van autobiografische profilering. De waardering voor het zelfportret is, net als de eerbied voor het atelier en het respect voor het oeuvre, een wezenskenmerk van een kunstenaarscultus die zich gedurende de negentiende eeuw steeds sterker manifesteerde (Bätschmann, 1997):

'In the second half of the nineteenth-century, artists, writers and the general public all elevated the self-portrait to a special form of art in their belief that it both confirmed the exceptional position of the artist and fulfilled the public's desire to enter into his life and work. It was assumed that the self-portrait was painted without a commission and so was the product of artistic freedom, it was direct expression and so the most authentic form of art, the key to the artist's psyche.'<sup>39</sup>

De bijzondere aandacht voor het zelfportret heeft ongetwijfeld bijgedragen aan de vorming van het begrip 'Altersstil' (paragraaf 1-4).<sup>40</sup> Het portret van de kunstenaar op gevorderde leeftijd bepaalde in sterke mate het beeld van gerijpt talent en doorwrocht vakmanschap.<sup>41</sup> Van de kunstenaars die in dit verband het vaakst als exemplarisch worden aangevoerd, Titiaan en Rembrandt, zijn immers talrijke zelfportretten bekend waarin hun ouder worden is vastgelegd.<sup>42</sup> De achtergrond van deze ontwikkeling ligt volgens Zbynek Smetana in 'the increased interest in the self' in de zestiende-eeuwse kunst.<sup>43</sup> En hij schrijft:

'The self-reflective, evaluative process is based on an underlying concept of self-image, self-worth and personal well-being related to a person's evaluation of his/her actual life situation.'<sup>44</sup>

Het zelfportret speelt dus een rol in de biografie: als bewustzijn van de levensloop en reflectie op de persoonlijke ontwikkeling. Dit reflectieve bewustzijn is echter altijd sociaal en in het zelfbeeld is de blik van de ander geïncorporeerd. Voor de kunstenaar betekent dit onder meer dat zijn zelfportret mede bepaald is door de visie die anderen op het kunstenaarschap hebben.<sup>45</sup> Het is feitelijk altijd een vorm van 'Gelebte Vita' of 'enacted biography' (Kris & Kurz, 1934). Niet alleen bestaat het kunstwerk vanwege de kunstenaar, de kunstenaar bestaat net zo door het kunstwerk als zelfprofilering. Zoals Helly Oestreicher het zegt:

<sup>39</sup> Bätschmann, 1997, p. 115.

<sup>40</sup> 'Successive self-portraits by an artist over a long career may chart his or her physical as well as artistic developments; added to that, the certainty of eventual death means that each self-portrait, in the eyes of its maker, may be the last.' Rideal, 2005, p. 67.

<sup>41</sup> 'When discussing self-portraiture, the modern cult of the artist makes it hard to avoid becoming overly reverential, speaking as if in hushed tones.' Hall, 2014, p. 10.

<sup>42</sup> 'Titian only started making self-portraits when he was about sixty, and his are the first 'old-age' self-portraits.' Hall, 2014, p. 10.

<sup>43</sup> Zbynek Smetana, 'Thematic Reflections on Old Age in Titian's Late Works' in: Campbell (ed.), 2006, pp. 117-135 (p. 118).

<sup>44</sup> Ibid., p. 123.

<sup>45</sup> '(...) in self-portraiture the importance of the discursive context of the artistic identity cannot be completely avoided, for the way that any individual artist views himself must rely in some way(s) on the concept that the culture holds of the category "artist." Soussloff, 1997, p. 21.

<sup>46</sup> '(...) the artist introduced an originality (...) which distinguishes one artist from another.' Mead, 1992 (1934), p. 209.

<sup>47</sup> Ibid., pp. 209-210.

*'Ik ga het lekker zelf doen. En dat heb ik gedaan en dat is eigenlijk mijn hele leven het bootje geweest waar ik op gedobberd heb. Zelf doen. Zelf je richting bepalen en proberen het beste er van te maken. En daaronder heeft toch altijd het gevoel gezeten dat ik door de dingen te maken, dat ik een bestaan voelde. Dat ik bestond door de dingen die er stonden. Het is een beetje raar om dat zo te zeggen, ik geloof nergens in, maar de tastbaarheid van dingen die ik gemaakt heb die geven mij een gevoel van voortbestaan.'*

De kunstenaar maakt met zijn werk een zelfportret niet omdat het hoeft te gaan om fysieke gelijkenis en om een afbeelding van zijn voorkomen, maar omdat het deel uitmaakt van zijn biografie. Anke Roder: *'En ik ben op een gegeven moment gewoon heel dicht bij mezelf gaan zoeken. Wat vind ik prettig, wat vind ik mooi, wat vind ik fijn om te maken...'* En Bert Loerakker spreekt over de drang die hij als jonge kunstenaar had om zich te manifesteren:

*'En ik wilde ikke zijn. Ik wilde niet persé opvallen, maar ja je viel daardoor op. Al net van de academie bijvoorbeeld struinde ik, toen ik m'n werk ging maken om te exposeren, struinde ik heel veel galeries af uit nieuwsgierigheid om te kijken wat er was, wat er gebeurde, wat anderen maakten en ook met een idee achterin mijn hoofd; als er maar niemand is die hetzelfde maakt als ik. Ik wil ikke zijn. Ik wil zien te voorkomen dat ik een epigoon ben van.'*

Door te kijken naar 'wat er was en wat er gebeurde' wil de kunstenaar zichzelf kunnen vinden. Hij tracht epigonisme te voorkomen en zich op volledig eigen wijze uit te drukken; anders dan 'wat anderen maakten'.<sup>46</sup> Alleen zo vindt hij zijn 'ik'. Mead: 'In the case of the artist the emphasis upon that which is unconventional, that which is not in the structure of the "me", is carried as far, perhaps, as it can be carried.'<sup>47</sup>

#### IV-2-5. ONTWIKKELING EN ONTPLOOIING

Verandering binnen het artistiek oeuvre is niet alleen inherent aan de persoonlijke ontwikkeling van de kunstenaar, maar kan ook een bewuste keuze zijn vanuit een gevoelde noodzaak om nieuwe wegen in te slaan. In dit proces profileert de kunstenaar zich eveneens als een leergierig en onderzoekend personage. Het openstaan voor vernieuwing en verandering gaat deel uitmaken van een artistiek zelfbeeld. Zo geeft Hans van der Pennen aan dat hij verandering als nieuwe impuls beleeft:

*'(...) sinds een jaar of tien is het minder gegaan, het werk van mij. Mijn werk is minder gegaan. Ik had er even wel genoeg van moet ik zeggen. Ja waarom? Ik had al een tijd willen veranderen. Veel meer gecombineerd. Dus fotografie heb ik wel eens geprobeerd. Een soort meubelachtige zaken. Want ik doe heel veel eraan, altijd al gedaan.'*



Hans Boer ziet de mogelijkheid tot verandering vanuit een open houding in het werk:

*'Dus het is ook het openstaan voor dingen. Het is niet vanuit je eigen gelijk schilderen. Dat vind ik sowieso dat ik dat niet heb. Er kan een heleboel verbeterd worden.'*

Anke Roder refereert eveneens aan een open houding ten aanzien van de ontwikkeling van haar werk:

*'En ook de verandering in de schilderijen als je het zo in de loop der jaren bekijkt en ook waar het naar toe gaat leiden. Dat weet je niet.'*

Over haar etsen zegt Anna Metz:

*'Ik denk dat dat mijn ontwikkeling is ook, van de ene ets in de ander. En dat ik eigenlijk voor mezelf het idee heb dat ik bij elke nieuwe ets iets maak wat ik nog nooit eerder gemaakt heb. Daar leef ik dan een tijdje mee.'*

Kunstenaars spreken op verschillende manieren over een noodzakelijkheid in hun artistieke praktijk en over het gevoel van urgentie tot het verder ontwikkelen van hun werk. Vanuit deze noodzaak kijken kunstenaars vooruit naar het nog te maken werk, naar een nieuwe productie, naar een volgende stap. Bert Loerakker zegt hierover:

*'Maar ik blijf wel bezig met dingen bedenken en doen. Dat is m'n werk.'*

*'Een tijd terug nog, dat er een collega tegen me zei, maar goed die is dan wat ouder als ik, die is begin zeventig, en dat hij zei van: "Ontwikkeling in mijn werk? Ik weet wat ik wil, ik weet wat ik nou schilder en ik weet wat ik over tien jaar kan schilderen. Ik kan vooruit." Dan denk ik: oh nee toch. Nee toch. Daar moet ik niet aan denken. Ik heb ook altijd gezegd, tegen de tijd dat het die kant opgaat dan schop me maar omver. Dan is het avontuur eruit, dat wil ik niet. Ik wil wel uitdagingen aan blijven gaan binnen m'n werk. En alles wat er met allerlei randgebieden te maken heeft.'*

Lydia Schouten merkt op dat vernieuwing en respons elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden:

*'Dat ik dus ook irritaties kan veroorzaken. Dat mensen het raar gaan vinden. Dit is voor mij ook alweer zo'n belangrijk, cruciaal moment geweest waardoor ik daarna eigenlijk veel meer van die projectmatige dingen ben gaan doen. En ook het begin van performance-achtige dingen die ik al op school deed. Maar het is grappig dat je daar dus wel doorheen moet...'*

Bijna terloops benoemt Schouten hier een belangrijk aspect van het modernistisch kunstenaarschap: de ontplooiing van het zelf door de loutering van een 'rite de passage'. Net zo zijn de 'uitdagingen' en het

'avontuur' waar Loerakker over spreekt, te beschouwen als hindernissen die genomen moeten worden om verder te komen op het pad van de zelfontplooiing. Ieder kunstwerk vertegenwoordigt hierin een stap, maar de voortgang vraagt telkens om een volgende. Anders gezegd, in de woorden van cultuursocioloog Rudi Laermans:

*'Ieder particulier werk is immers noodgedwongen een onvolkomen uitdrukking van het achterliggende artistieke "zelf", en vraagt daarom altijd weer opnieuw om een volgend werk. (...) De onmogelijkheid van een volkomen zelfrealisatie in één enkel artistiek artefact vormt volgens het heersende kunstcredo dan ook de motor van ieder geslaagd oeuvre (...).'*<sup>48</sup>

Het 'heersende kunstcredo' wordt echter geformuleerd binnen de alomvattende geloofsbelijdenis van de kunstwereld die het artistieke zelf doorgaans als een volkomen individualiteit beschouwt. Maar de individuele artistieke positie is altijd gerelateerd aan een 'cooperative network' waarin connecties en belangen een rol spelen.<sup>49</sup> Ook de interviews getuigen hiervan met de vele verwijzingen naar de infrastructuur van galleries, musea en overige culturele instanties. Het is daarom dat de kunstsociologie artistieke verandering ziet in de context van bredere structuren en processen: '(...) stability and change in art forms depend heavily on the social structure of support, reward, and control on which artists (...) are dependent.'<sup>50</sup> Het is de vraag of verandering in een oeuvre voortkomt uit innerlijke noodzaak of externe condities en in hoeverre de structuren van de kunstwereld door de kunstenaar zijn geïncorporeerd in zijn artistieke zelf. Maken verwachtingen, taken en beoordelingen deel uit van het kunstenaarschap?<sup>51</sup> De artistieke infrastructuur stelt immers een veelheid van eisen en criteria ter beoordeling van kunst én kunstenaarschap. De 'rite de passage' lijkt zo meer op een 'route à péage' waar de kunstenaar tol gevraagd wordt om hem zijn weg in de kunstwereld te laten vervolgen. Verandering in het werk zit in het eisenpakket dat de kunstwereld de kunstenaar meegeeft. Wie zich teveel herhaalt of te weinig vernieuwt, valt al snel buiten de aandacht. Maar veranderingen in het werkproces hoeven niet altijd als verplichting van buitenaf te worden ervaren. Integendeel: voor de kunstenaar is de verandering een stimulans om door te gaan en om zichzelf daarin te blijven uitdagen. Hans Boer: *'(...) maar ik probeer wel iedere keer wat nieuws. Dat houdt voor mij ook wel de lol d'r in zullen we maar zeggen.'* En Bert Loerakker zegt: *'Ik wil nog heel veel. Ik ben pas drieënzestig, ik ben nog niet stokoud. Dus, ja. Je kan nog tot je drieëntachtigste vernieuwen.'*

Vernieuwing veronderstelt een voortdurende reflectie op het voorafgaande en tegelijk een gerichtheid op de toekomst. Enerzijds geeft de terugblik zicht op het afgelegde artistieke traject en anderzijds is dat wat gaat komen nog ongewis. Het is precies op dit punt tussen het terugblikken en het vooruitkijken waar Sef Peeters voor zichzelf een pauze heeft ingelast en als het ware de artistieke motor in de vrijstand heeft gezet: *'Ik heb een tijdje geleden besloten om even te pauzeren: het 'De kunstenaar rust' project.'* Peeters lijkt hier de 'temporele (adem) ruimte' te zoeken waar Pascal Gielen eerder over sprak met betrekking tot de uitbouw van de artistieke carrière.<sup>52</sup>

<sup>48</sup> Laermans, 2004, p. 14. Ook geciteerd in: Van Winkel, 2007, p. 50.

<sup>49</sup> '(...) the reputations of artists, works, and the rest result from the collective activity of art worlds. If we review the major activities of art worlds from this point of view, we can see how they all contribute to and depend on the making of reputations.' Becker, 2008 (1982), p. 360.

<sup>50</sup> Zolberg, 1990, p. 174-175.

<sup>51</sup> Of, zoals Howard S. Becker stelt, 'that artists create their work, at least in part, by anticipating how other people will respond, emotionally and cognitively, to what they do.' Becker, 2008 (1982), p. 200.

<sup>52</sup> Gielen (2003), p. 12. Zie ook paragraaf 1.1.





Sef Peeters, De kunstenaar rust, tekening, 2010. Kabinett für aktuelle Kunst, Bremerhaven.

Peeters licht het moment van overdenken toe:

*'Ja, wat doe ik? Ik ben opnieuw aan het starten, zou je kunnen zeggen. Er zijn dingen die doorspelen, maar ik merk ook dat ik steeds meer weer terug ga kijken naar mijn oudere werk om te kijken of ik daar weer dingen van kan... als het ware het weer kan reanimeren. En dat is voor mij nu een punt eigenlijk. Of er nou weer nieuw werk uit komt... ik neem aan van wel, maar het kan ook zijn dat het puur het reanimeren van dat werk wordt. En of ik dan nog kunstenaar ben, ja dat weet ik niet. Of ik dan een curator geworden ben van mijn eigen dingen of een kunstenaar... ik bedoel ik zal het anders doen dan een theoretisch curator maar... Maar goed, dat is een probleem wat nu bestaat. Wat ik nu constateer om het maar zo te zeggen. Iets wat ik nou onder handen heb, dus in die zin een probleem. Ik weet ook niet hoe ik er in sta... eigenlijk vind ik dat ik alsmaar maar weer nieuw moet maken. Maar ik merk dat mijn interesse heel erg uitgaat naar "wat heb ik nou gedaan? En hoe ik activeer ik dat weer?"'*

Met zijn project neemt Peeters niet alleen de tijd voor een heroverweging van zijn werk, maar bevraagt hij in wezen het kunstenaarschap als autobiografisch personage. Deze zelfreflectie maakt deel uit van de narratief-biografische structuur waarin het kunstenaarschap als identiteit wordt geformuleerd.

Lydia Schouten geeft eveneens aan dat rust en ruimte noodzakelijk zijn voor de verdere ontwikkeling van haar werk:

*'Wat ik wel jammer vind aan het kunstenaarschap is... je moet je toch behoorlijk terug trekken om dingen in de wereld te zetten. Om tot eindresultaten te komen. Dus terug trekken uit de wereld. Anders lukt het niet. Tenminste zoals ik werk. Je moet je vastbijten in projecten die vaak omslachtig kunnen zijn.'*

De omslachtigheid van het werk en de terugblik op 'wat heb ik nou gedaan' brengen twijfel en onzekerheid met zich mee:

*'En dan denk je; waar doe ik het voor? Waar doe ik het voor? Ik zit het voor m'n eigen te doen. Ik vraag me niet eens af of er überhaupt iemand in geïnteresseerd is. Niemand vraagt erom dat ik het doe. Nee. Ik snap het zelf niet soms.'* (Bert Loerakker)

Anke Roder haalt herinneringen op aan een kunstenaarsinitiatief waar zij bij betrokken was:

*'Er werd veel bij elkaar gezeten en hmm... veel getwijfeld. Mensen die ook stopten die zich eigenlijk alleen maar afvroegen "wil ik dit nog wel?"'*

Vanwege de twijfel en onzekerheid wordt het kunstenaarschap ook dikwijls als een zoektocht beschouwd. Hoewel deze zoektocht zich voornamelijk lijkt te richten op het vinden van geëigende thematiek, beeldtaal, techniek of expressiviteit, betreft de achterliggende vraag vooral de artistieke legitimering (Bätschmann, 1997). Hans Boer spreekt over een 'zoektocht die wordt bepaald ook door wat je in het verleden gemaakt hebt.'

Zo ligt in de artistieke zoektocht voortdurend de vraag naar het eigene van de kunstenaar besloten. Niet zozeer 'wil ik dit?' of 'kan ik dit?', maar vooral 'ben ik dit?'. Het werk moet dus passen bij de persoon en uitdrukking geven aan diens aard. Het moet 'passen als een jas':

*'Wat het werk betreft; ik heb een keuze gemaakt voor het stilleven vooral en ook al heel vroeg voor het kerk- en kloosterinterieur. Dat is voor mij eigenlijk levensvullend geweest tot dusver. Tussendoor wordt ook wel eens een landschap gemaakt of een portret. Ik vind mijzelf geen echte goede portrettist. Ik heb er misschien ook te weinig werk van gemaakt om het te ontwikkelen. Maar mijn aanleg ligt daar toch niet zo en dat geldt eigenlijk ook wel voor het landschap geloof ik. Maar de twee thema's waar ik dagelijks mee bezig ben, dat wil zeggen het stilleven en het interieur, dat past mij als een jas. Iedere keer heb ik er weer zin in. Iedere keer weer spannend en dat is er zo heerlijk aan. Ik ben iemand die zeer gefascineerd is door de invloed van het licht op de schepping.'* (Henk Helmantel)

Helmantel (1945) vertelt over zijn werk maar zegt daarmee vooral ook veel over zichzelf. Ten aanzien van de schilderkunst volgt hij het klassieke onderscheid van landschap, portret, stilleven en interieur. Helmantel geeft in deze passage een evaluatieve terugblik op zijn kunstenaarschap: tegenover dat waar hij misschien te weinig werk van heeft gemaakt, plaatst hij dat wat heerlijk is en iedere keer weer spannend om te maken. Hij maakt als het ware de balans op door aan te geven waar zijn aanleg ligt, wat hem past als een jas en wat zijn uiteindelijke fascinatie is: de invloed van het licht op de schepping. Indirect laat hij hiermee ook licht schijnen op zijn levensovertuiging waarin het Bijbelse scheppingsverhaal centraal staat. Met zijn kunstenaarschap stelt hij zich ten doel deze overtuiging te verbeelden.

Guido Lippens (1939) maakt duidelijk dat zijn interesses en dat wat hem 'al langer bezig houdt' zich ook op latere leeftijd blijven verdiepen. Zijn leergierigheid opent voor hem gebieden in aansluiting op de kennis en ervaring vanuit zijn artistieke praktijk:

*'Nou, wat ik ook een heel belangrijk iets vind, is dat het toch, denk ik, op langere termijn niet zo is dat je altijd bij alles het nieuwste zou moeten hebben. Dat er ook veel te leren valt uit dingen die al langer bestaan en die er ook al veel langer zijn en waar je eigenlijk nog lang niet altijd kennis van hebt genomen. Ik ben bijvoorbeeld een stuk van Kromhout aan het lezen over Aziatische bouwkunst en wat hij daar beschrijft over die vormen in die plafonds ontstaan en... Ja, dat is iets, dat heeft me al langer bezig gehouden.'*



Guido Lippens, 2014. Foto: Omroep Zeeland.

De narratieve biografie schetst niet alleen het verloop van een carrière, maar evalueert deze ook. In retrospect wordt als het ware een balans opgemaakt en worden intenties, mogelijkheden en kansen geplaatst tegenover hindernissen en prestaties. Schilder Bert Loerakker (1948) blikt in het interview terug op zijn loopbaan:

*'Als ik nou terugkijk. Hoe is het verlopen? Mag ik tevreden zijn? Natuurlijk mag ik tevreden zijn. En heb ik bereikt wat ik wou bereiken? Nee, dat heb ik niet bereikt want ik had hogere idealen wat ik wilde bereiken. Maar dat zijn twee verschillende dingen: je hebt je idealen, wat je wilt bereiken, en dat heeft met carrière te maken en het andere is wat je wilt bereiken: heb ik in mijn leven dat soort dingen kunnen doen die ik wou doen? En heb ik die vrijheid gehad die ik zo graag had willen hebben? Nou ja goed oké, dat tweede daar kon ik dus wel heel positief naar terugkijken. Dat is luxe gewoon dat ik bekant m'n hele leven als kunstenaar van mijn werk heb kunnen leven. En... ja en dan ga je ook denken en nou na die vijftenzestig? Wat wil ik nou nog? En eigenlijk is dat geen enkel punt gewoon. Daar hoeft je eigenlijk ook weer niet over na te denken want het eerste wat naar boven komt is: er verandert geen fluit. Ik ga gewoon door.'*

Opmerkelijk is dat de kunstenaar in deze passage maar liefst zeven keer voor zichzelf een vraag formuleert. Het is alsof hij met zichzelf in dialoog gaat om in zijn terugblik tot een afweging te komen. De posi-

tiewisseling die het stellen en het beantwoorden van vragen met zich meebrengt, is feitelijk een wisseling van een externe en een interne blik. Loerakker betreft de blik van 'de ander' in zijn reflectie en in het antwoord dat hij zichzelf geeft: *'er verandert geen fluit.'* Frappant is verder dat Loerakker twee trajecten onderscheidt die zijn loopbaan richting geven: de route van de carrière en de route van de vrijheid. Deze vertakking van de levensloop roept Bourdieu's metafoor van het metronet in herinnering. Enerzijds is er het ideaal van de succesvolle carrière, anderzijds de behoefte aan de vrijheid om te doen wat hij wilde doen. Hij is tevreden over het feit dat hij altijd van zijn werk heeft kunnen leven. En behalve dat hij van zijn kunstenaarschap heeft kunnen leven, heeft hij ook *naar* zijn kunstenaarschap geleefd; hij heeft de vrijheid gehad die hij graag wilde hebben en dat ervaart hij als 'luxe'. De terugblik brengt hem tot een overweging ten aanzien van de toekomst en de vraag *'Wat wil ik nou nog?'* Het niet hebben bereikt van zijn idealen weerhoudt hem geenszins van het continueren van zijn kunstenaarschap. Daar bestaat voor hem geen enkele twijfel over: *'Ik ga gewoon door'*.

#### IV-2-6. RESUMÉ 'BIOGRAFIE EN ZELFPRESENTATIE'

In dit deel over 'biografie en zelfpresentatie' heb ik uitspraken van de door mij geïnterviewde kunstenaars opgenomen waarin zij zich expliciet en vaak kernachtig over (het begin van) hun kunstenaarschap uitspreken. Als kader voor interpretatie en analyse van deze uitspraken heb ik Schütze's concept van het biografische gedragspatroon gebruikt. Dit is een processtructuur waarbinnen een verteller zich vanuit zijn of haar ambities en verwachtingen profileert. Het personage van de kunstenaar maakt in zijn levensverhaal een biografische constructie en de ambitie om kunstenaar te worden (c.q. te zijn!) was een thema dat in alle narratieve interviews aan de orde kwam. In het levensloopverhaal kwam dit als jeugdhervorming naar voren en werd deze ambitie als een vroeg startpunt van het kunstenaarschap beschouwd. Maar in de analyse van de vertellingen over het begin van de individuele artistieke ontwikkeling tekenen zich verschillende patronen ('Handlungsschemata') af ten aanzien van de invulling en realisatie van deze ambitie.

Een eerste patroon wordt gevormd door de ervaring van het kunstenaarschap als een stellige overtuiging: al op jonge leeftijd is het vooruitzicht op het kunstenaarschap voor de een 'een zekerheid' en voor de ander iets waar 'haar leven van af hing'. Veertien kunstenaars gebruiken de termen 'vroeg' en 'jong' wanneer zij vertellen over het begin van hun kunstenaarschap. De sterke overtuiging gaat gepaard met een groot doorzettingsvermogen en dit is dan ook een weerkerend motief in de interviews.

Een tweede patroon is te herkennen in de verhalen over het kunstenaarschap als ontdekking. Helly Oestreicher spreekt van 'een ontdekking van de hemel' tijdens het boetseren. Een vergelijkbare sensatie had Johan van Oord al toen hij op de kleuterschool een huis en de regen tekende en zo 'de ruimte ontdekte'. In deze verhalen dient de ontdekking zich aan als een 'critical moment': het plotselinge besef

van een te volgen richting en ontwikkeling. Zo noemt Sef Peeters zijn bewondering voor een aquarel van zijn neef een 'impuls' voor het vinden van zijn eigen weg en vertelt Franck Gribling dat Jan Wiegers hem op het spoor van zijn beginnend kunstenaarschap zette.

Het derde patroon betreft de bijzondere betekenis van iemand die als voorbeeld of leermeester gezien wordt of die anderszins een stimulerende rol heeft vervuld. Anna Metz, Helly Oestreicher, Lydia Schouten, Anke Roder, Guido Lippens, Willem den Ouden en Franck Gribling noemen ieder een of meerdere personen die van een bijzondere betekenis zijn geweest voor hun kunstenaarschap. Dit betreft kunstenaars en professionals uit de kunstwereld. In de academietijd kunnen het docenten zijn. Maar ook worden ouders en familie genoemd als van beslissende invloed op de kennismaking met beeldende kunst. Verhalen, museumbezoek, tijdschriften en boeken spelen hierbij een belangrijke rol. In paragrafen IV-2-1 en IV-2-2 over 'the significant other' is dit aan de orde gekomen.

Een vierde patroon tekent zich af als een kunsthistorische route: de jeugdige kennismaking met de kunstgeschiedenis waardoor een fascinatie voor kunstwerken en kunstenaarschap ontstaat. Henk Helmantel, Bert Loerakker en Helly Oestreicher maken melding van dergelijke ervaringen en van het zien van kunsthistorische voorbeelden in tijdschriften en boeken. En voor Sef Peeters gold dit toen hij studeerde aan de - destijds nog 'klassieke' - Rijksakademie:

*'Toen als een soort uitvlucht ging ik heel veel in de bibliotheek zitten om ook naar de nieuwste kunsttijdschriften te kijken, want die hadden ze dan wel ook al werd niet gepromoot dat je daar naar keek. En de krantenartikelen over kunst, dat lag daar allemaal.'*

Tenslotte wordt een vijfde patroon gevormd door de leergierigheid en de wens om te onderzoeken. Alle geïnterviewde kunstenaars geven met voorbeelden aan dat hun artistieke praktijk een voortgaande leerpraktijk is. In de biografische constructie speelt het leren een prominente rol. Het leerproces is gedifferentieerd en veelzijdig: het betreft zowel bewustwording en positiebepaling, instrumenteel en technisch leren en inhoudelijke groei en ontwikkeling. Het inzichtelijk maken van verschillende patronen in de kunstenaarsbiografie is van belang voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag naar het leren van de oudere kunstenaar. Ambities en verwachtingen in de biografie kunnen immers richting geven aan leerprocessen op latere leeftijd: 'A person's life history is understood as an educational process'.<sup>53</sup> Als het begrip 'biographicity' (Alheit, 2009) van toepassing is op het levenslang en levensbreed leren, dan is het van belang om te herkennen hoe 'vroeg' ambities en verwachtingen van invloed zijn op de 'late' levensfase.

In zijn autobiografie presenteert het 'personage' van de kunstenaar zich zelf. De gevorderde kunstenaar doet verslag van zijn ouder worden aan de hand van het narratief van zijn levensloop en van zijn oeuvre. Het leerproces is een onlosmakelijk deel van de ontwikkeling

en de profilering van het zelf van de kunstenaar. In de levensloopstructuren zoals omschreven door Fritz Schütze gelden de 'biographische Handlungsschemata' als de contouren van een actief zelf. De interviews getuigen van de handelende en lerende kunstenaar die vanuit motivatie en ambitie zijn weg gaat. Voor de meeste kunstenaars begint dit traject met de keuze voor het kunstenaarschap en de wens om een kunstopleiding te gaan volgen. Dikwijls moeten hierbij hindernissen en obstakels worden overwonnen en is er een flinke dosis doorzettingsvermogen nodig. De kunstenaar leert zijn weg te vinden in de beroepspraktijk en doet ervaring op ten aanzien van zijn eigen artistieke positie. De interviews maken echter ook duidelijk dat de kunstenaars leren om zich in hun zelfbeeld naar de topoi van het kunstenaarschap te modelleren. Dit geldt niet alleen voor de vermeende 'Kindheitsbegrabung' maar ook voor de intrinsieke motivatie ('*Je doet het voor jezelf*'). Maar de biografie is tevens een voortgaande leerschool in de sociale en institutionele structuur van 'de kunstwereld'. De kunstenaar staat in een voortdurende betrekking tot de ander. Van leermeester tot museumdirecteur. Het lijkt in de artistieke praktijk een van de belangrijkste leerprocessen om zich tot deze omgeving te verhouden. De verschillende domeinen van de artistieke biotoop vormen de kaders van een voortgaand proces van 'situated learning'. In het volgende deel van de analyse staat dan ook de sociale en institutionele omgeving, zoals gerepresenteerd door atelier, galerie en museum, centraal.

<sup>53</sup> Dominicé, 2000, p. 1.



IV-3.

ARTISTIEKE PRAKTIJK IN DE INSTITUTIONELE OMGEVING

Het analytisch kader dat geboden wordt door Schütze’s ‘Prozeßstrukturen des Lebensablaufs’ helpt de maatschappelijke en institutionele patronen en verwachtingen in de autobiografie te begrijpen. Deze beïnvloeden immers de levensloop en bepalen mede de richting en de voortgang ervan. De ‘Erfahrungs- und Ereigniskette’ verloopt in een omgeving waar de biografiedrager deel van uitmaakt en waar hij zich toe moet verhouden. In de autobiografische vertelling wordt deze omgeving gerepresenteerd als context van handelingen, ervaringen en herinneringen. De institutionele omgeving speelt een belangrijke rol in de interpretatie van de levensgeschiedenis en in de narratieve biografie.<sup>54</sup>

De institutionele omgeving betreft voor een groot deel het professionele netwerk van de kunstenaar. Het maakt onderdeel uit van diens artistieke biotoop (Gielen, 2007 en 2009). Academie, galeries en musea zijn hiervan de bekendste voorbeelden. Maar ook fondsen, verzamelers, opdrachtgevers, collega’s en critici behoren hiertoe. Naast dit beroepsmatige netwerk is er uiteraard ook een meer persoonlijke omgeving van milieu, familie, gezin en vrienden. Zij vormen een betekenisvolle sociale structuur voor de kunstenaar en zijn artistieke praktijk. De (kunst)sociologische studies van onder anderen Bourdieu en Becker hebben de topografie van het culturele veld en van de kunstwereld nader in kaart gebracht.<sup>55</sup>

Omgeving en netwerk van de kunstenaar spelen een belangrijke rol in het verloop van diens carrière. De werkzaamheden van de kunstenaar zijn mede bepaald door relaties, betrokkenheid en samenwerking (Becker, 1982; Zolberg, 1990).<sup>56</sup> Interactie en dialoog horen dan ook bij een stimulerende leeromgeving en de institutionele omgeving is van grote betekenis voor het levenslang en levensbreed leren.<sup>57</sup> Maatschappelijke vertakkingen en netwerken creëren een brede en diverse leeromgeving waarin verschillende leervormen en leerinhouden elkaar aanvullen (Alheit, 2009). De narratieve biografie laat vaak zien hoe het leren in de sociale context gedurende de levensloop aanwezig is, niet alleen tijdens de jaren van volwassenheid en beroepspraktijk, maar al vanaf de vroege jeugdijaren.<sup>58</sup> De artistieke praktijk is altijd een leerpraktijk waarin sociale en institutionele regels en conventies moeten worden aangeleerd.<sup>59</sup> De conventies van de kunstwereld zijn echter grotendeels ongeschreven en dienen in de praktijk geleerd te worden:

‘Artists learn other conventions -professional culture- in the course of training and as they participate in the day-to-day activities of the art world. Only people who participate regularly in those activities, practicing professionals (however the particular world circumscribes that group), know that culture. Conventions represent the continuing adjustment of the cooperating parties to the changing conditions in which they practice; as conditions change, they change.’<sup>60</sup>

<sup>54</sup> ‘Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte’, Schütze, 1984, p. 92.

<sup>55</sup> Pascal Gielen schrijft: ‘Zowel de inhoud van het kunstwerk als de carrière of het parcours van de kunstenaar zijn afhankelijk van bepaalde sociale variabelen, zoals afkomst en scholing enerzijds en de objectieve structuur van de sociale ruimte waarin de professionele kunstenaar zich voortbeweegt anderzijds.’ Gielen, 2003, p. 24. M.i. kan er echter van een ‘objectieve structuur’ geen sprake zijn. De kunstenaar beweegt zich niet alleen in deze ruimte, maar vormt ze daardoor tegelijkertijd. De sociale ruimte is dus per definitie niet als objectief te beschouwen.

<sup>56</sup> Cf. paragraaf II-5-5.

<sup>57</sup> ‘Learning results from interaction between learners and environments.’ Dominicé, 2000, p. 175.

<sup>58</sup> ‘Looking at their life history as a whole helps adult learners realize what characterizes their relation to knowledge, that is, how they construct their own knowledge.’ Ibid. p. 175.

<sup>59</sup> ‘Every art world uses, to organize some of the cooperation between some of its participants, conventions known to all or almost all well-socialized members of the society in which it exists.’ Becker, 2008 (1982), p. 42.

<sup>60</sup> Becker, 2008 (1982), p. 59.

<sup>61</sup> Ibid., p. 67.

<sup>62</sup> Lave & Wenger, 1991, p. 57.

<sup>63</sup> Lave en Wenger spreken m.i. ten onrechte alleen over de vorming van identiteit voor ‘newcomers’. Dit geldt *mutatis mutandis* ook voor ‘old-timers’. Zie paragraaf II-4-3, noot 211.

<sup>64</sup> Alheit, 1986, p. 14.

Becker geeft hiermee aan dat het leerproces in de kunstwereld een voortdurende activiteit is van het delen van kennis en ervaring om daarmee uiteindelijk het ‘cooperative network of activity’ te vormen.<sup>61</sup> Het leren in een netwerk is een leerproces in de breedte van de sociale omgeving en op gang gebracht door participatie en overdracht. Met betrekking tot de leerpraktijk van het kunstenaarschap kan maar ten dele gesproken worden over een vorm van ‘legitimate peripheral participation’ (Lave & Wenger, 1991). ‘Nieuwkomers’ leren van ‘old-timers’ door deelname aan een gedeelde – artistieke – praktijk. Maar andersom geldt net zo dat jonge kunstenaars een stimulerende betekenis kunnen hebben voor hun gevorderde collega’s (‘The diversified field of relations among old-timers and newcomers’<sup>62</sup>). Oudere kunstenaars kunnen hierdoor zelfs hun ‘artistieke leeftijd’ verjongen (Bourdieu, 1994). In de interviews worden hier duidelijke uitspraken over gedaan. Binnen een sociaal-cultureel ‘veld’ van opleidingen, verenigingen, galeries en musea vindt een voortdurende en wederzijdse overdracht plaats van kennis en ervaringen waarmee individuele posities worden aangescherpt, artistieke identiteit vorm krijgt en sociale verbanden worden bestendigd.<sup>63</sup>

In dit deel van het hoofdstuk Analyse wil ik nader ingaan op de wijze waarop de sociale en institutionele omgeving een ‘processtructuur’ vormt voor de levensloop van beeldende kunstenaars. Kunstenaars moeten zich niet enkel tot deze omgeving verhouden, maar zich er ook goeddeels naar voegen. De kunstwereld vormt immers een ‘veld’ (in de terminologie van Bourdieu) waarvan de regels het handelen van de deelnemers bewust of onbewust bepalen voor wat betreft het aangaan en onderhouden van relaties en het participeren in de sociale interactie. De kunstenaar is in deze constellatie niet alleen actor, maar zelfs, zoals Alheit het noemt, ‘procedurized object’.<sup>64</sup> Institutionele procedures en patronen tekenen zich in het levensloopverhaal van de kunstenaar af als een netwerk van verbintenissen, posities en belangen. Uiteindelijk ligt in de omgang en ervaring met dit netwerk een belangrijk deel van het levenslange en levensbrede leerproces.

IV-3-1. NETWERK EN RELATIES

Een netwerk bestaat uit persoonlijke contacten en meerdere kunstenaars vertellen in de interviews over het belang van dergelijke contacten voor hun loopbaan. Begin jaren zeventig voerde Lydia Schouten haar eerste performances uit bij galerie De Appel in Amsterdam (zie ook paragraaf IV-3-4) Vervolgens introduceerde galeriehoudster Wies Smals haar in de toenmalige kunstwereld:

*‘Zij leidde mij eigenlijk een beetje zo in die wereld. En zij heeft mij toen ook, na Groningen, geïntroduceerd in Aken. Het Ludwig Forum. Een performancefestival voor jonge kunstenaars onder de dertig. Dus zij introduceerde mij als Nederlandse jonge kunstenaar. En dat was een andere performance die ik deed: Breaking through the Circle. Maar van daaruit ben ik eigenlijk overal (...) zat ik opeens in zo’n performancecircuit in Europa.’*



Soms ontstaat het netwerk al tijdens de opleiding. Het contact met medestudenten en (gast)docenten kan leiden tot kansen en mogelijkheden voor het eigen kunstenaarschap. Dit geldt bij uitstek voor prestigieuze opleidingen als de Rijksakademie en de Ateliers (voorheen Ateliers 63) waar de professionele kunstwereld speciale aandacht voor heeft. Hans Boer zegt over de Ateliers:

*'Een van die postacademische opleidingen. En dat scheelt natuurlijk wel tegenwoordig. Als je daar zit dan komen de mensen al daarheen om een nieuw talent te scoren. En of dat altijd even terecht is... ja dan kom je op heel moeilijk terrein. Dat vind ik...'*

Philip Akkerman kent de situatie uit eigen ervaring:

*'Ik zat op Ateliers 63 en dat is natuurlijk een walhalla voor een carrière. Als ik daar niet gezeten had dan had jij hier nou niet gezeten. Dat is echt waar. Dat is een enorme kruiwagen. Alleen dat instituut al. Dan hoef je daarna nog niet eens door de begeleiders persoonlijk weer geholpen te worden. Dat is ook niet gebeurd. Maar dat gebeurt bij sommigen ook en die stoten nog verder door.'*

In zijn analyse van de 'biotoop' van de kunstenaar plaatst Pascal Gielen de kunstacademie in het domein van de 'communal space' (Gielen, 2012). Hij beschouwt deze ruimte als 'the space where the first professional networks between peers come into being or the artistic Gemeinschaft.'<sup>65</sup> Gielen benadrukt de betekenis van de 'social interactions' die in deze ruimte een rol spelen en die in sterke mate bijdragen aan de vorming en rijping van een artistiek oeuvre.<sup>66</sup> In deze zin is het netwerk voor kunstenaars te beschouwen als een vorm van sociaal én artistiek kapitaal:

'People connect through a series of networks and they tend to share common values with other members of these networks; to the extent that these networks constitute a resource, they may be seen as forming a kind of capital.'<sup>67</sup>

Volgens Field is sociaal kapitaal per definitie relationeel.<sup>68</sup> Het is daarom dat onderwijs en scholing zo wezenlijk zijn voor het opbouwen van dit kapitaal en dat de link tussen netwerk en leerproces zo hecht is.<sup>69</sup> Dikwijls ontstaat een netwerk vanuit het samen werken en leren. Keramiste Helly Oestreicher vertelt over het leren van nieuwe technieken en het ontwikkelen van andere mogelijkheden binnen haar artistieke praktijk tijdens een werkperiode bij het Europees Keramisch Werkcentrum (EKWC):

*'Ik heb er twee keer gewerkt en ik vond het geweldig. Ik vond het een feest. Iedereen is vol energie en bezeten bezig. En de assistenten kunnen je over bepaalde sloten heen helpen. Ik weet een heleboel, maar niet alles. En als je dan nieuwe materialen gaat gebruiken en nieuw instrumentarium dan moet je wel even weten hoe je daar mee omgaat.'*

<sup>65</sup> Gielen, 2012, p. 19. Cf. 'Most artists cannot survive or succeed without the recognition of their peers and consistent dialogue. Schools are one place where this happens, offering a readymade group of fellow makers and mentors, a space to work, and a structured system of feedback.' In: Horodner, 2012, p. 113.

<sup>66</sup> 'Through social interaction an artistic oeuvre can ripen within this space, and be tried out in an early stage within a social context.' Gielen, 2012, p. 20.

<sup>67</sup> Field, 2008, p. 1. Het concept van 'sociaal kapitaal' is door John Field in belangrijke mate ontleend aan Bourdieu. Zie: Field, 2008, pp. 16-23. Cf. Schuller et al., 2004, pp. 16-19.

<sup>68</sup> 'Social capital must be understood as a relational construct. It can only provide access to resources where individuals have not only formed ties with others but have internalized the shared values of the group. For this reason, it is important to treat the concept as a property of relationships.' Field, 2008, p. 161.

<sup>69</sup> 'As well as bringing people into new networks of contacts and helping them to build their social capital directly, education also has indirect results. Among these are the skills and knowledge that people acquire as a result of participating in education. While it is possible that some individuals learn more about the art of social networking as part of their formal studies, it seems certain that many more people develop social skills as a by-product of participating in education.' Field, 2008, p. 54.

<sup>70</sup> Zie ook de uitspraken van Peter Jarvis zoals geciteerd in paragraaf II-4-3.

<sup>71</sup> Robert Williams, 'Leonardo's Modernity: Subjectivity as Symptom' in: Salas (ed.), 2007, pp.34-44, p. 37.

<sup>72</sup> Mead, 1934 [1992], p. 171.

<sup>73</sup> Gielen, 2013b, p. 294

Zij vergelijkt het leerproces met het vinden van een eigen geluid door musici:

*'Dat is toch leren door opmerken binnen een klein gebiedje. Het is eigenlijk steeds specifiekier viool leren spelen. En dan je eigen geluid vinden. Dat is het eigenlijk. (...) Dat je dan je eigen geluid, toepassing krijgt. Alle pianisten of violisten die hebben zo'n... als je daar goed naar luistert, veel naar luistert, dan hoor je gewoon dat ze een eigenheid hebben die herkenbaar is. Absoluut.'*

Eigenheid en leren hebben wederzijds betrekking op elkaar.<sup>70</sup> In het maken van kunst krijgen leerproces en eigenheid hun uitdrukking en concrete gestalte. Robert Williams benadrukt de betekenis van het maken voor het 'eigen geluid' en de zelfrealisatie van de kunstenaar:

'Art is work, both in the sense of application to particular tasks and as a comprehensive personal discipline that enters into and transforms every corner of experience, every recess of consciousness. The artist must make himself over entirely according to the demands of his vocation. Art requires a mobilization of all the resources of subjectivity: it is not just a reactive and provisional form of self-fashioning; rather, it demands a sustained and systematic effort to establish the conditions of the possibility of all self-fashioning.'<sup>71</sup>

Op dit punt is het raadzaam om Meads inzichten over het 'zelf' in acht te nemen: in het zelfbewustzijn van het sociale individu is de ander altijd betrokken: 'He becomes a self in so far as he can take the attitude of another and act toward himself as others act.'<sup>72</sup> Ook de kunstenaar betreft 'de ervaring van zichzelf door de ander' in zijn bewustzijn en in zijn artistieke zelfrealisatie. Kunst is werk en kunstenaars voeren hun werkzaamheden uit in een sociale omgeving en in een veelzijdige artistieke biotoop.

In onze huidige 'netwerksamenleving' ziet Gielen een 'vervlakking' waarbij instituties tot doelgerichte organisaties worden gereduceerd en loopbanen van kunstenaars 'als een aaneenrijging van tijdelijke projecten worden begrepen.'<sup>73</sup> Het valt niet te ontkennen dat de kunstwereld steeds meer het karakter heeft gekregen van een evenementenkalender, maar het zijn het vooral de loopbanen van gevorderde kunstenaars die het proces van het levenslang werken en het levenslang leren inzichtelijk maken waarmee de vervlakking wordt tegen gegaan.

Franck Gribling (1933) heeft het uitgebreid over zijn positie ten opzichte van 'de buitenwereld':

*'Maar het is wel interessant inderdaad dat je als kunstenaar je ervaringen steeds vernieuwt. Maar je hebt toch te maken met een oeuvre, met een aantal concrete werken die ontstaan zijn. En die hebben hun eigen leven, strikt genomen. Die zijn er gewoon. Die zijn verspreid of soms bij de kunstenaar zelf, maar ze zijn er in elk geval. (...) Een bewustheid van wat er is, ik denk*

*dat dat voor veel kunstenaars toch wel een rol speelt. Dat speelt in zoverre een rol dat het ook de bewegingsvrijheid misschien wel vermindert. Ook al omdat de buitenwereld je erop vastpint. Zeker bij bekende kunstenaars. Galeriers alleen al, maar ook verzamelaars die hebben verwachtingspatronen. Die pinnen een kunstenaar vast eigenlijk op een bepaald imago dat hij heeft, maar dat gedeeltelijk op een bestaand oeuvre is. En kunstenaars die daar van af willen wijken, je hebt wel mooie voorbeelden daarvan, die hebben vaak een groot probleem. Dus als de vernieuwing zo radicaal is, dat er echt radicale beslissingen genomen worden die echt volkomen de andere kant opgaan, vaak wordt dat helemaal niet eens gepikt door de buitenwereld.'*

Gribling is behalve beeldend kunstenaar ook kunsthistoricus en tentoonstellingsmaker en hij heeft een lange carrière in het organiseren van activiteiten en projecten. Voor de Antwerpse kunstenaarsruimte Locus Solus stelde hij een reeks tentoonstellingen samen met een retrospectief karakter onder de titel 'The Present is the result of the Past'. De opzet hiervan is het hernieuwd onder de aandacht brengen van ouder werk, zowel van zichzelf als van collega's, om de betekenis ervan te relateren aan de actualiteit van de kunst en om te zien in hoe verre het oude werk nog verder ontwikkeld kan worden:

*'Steeds was de vraag: laat iets van je recente zaken zien en zet dat naast een aantal hoogtepunten, of sleutelwerken of hoe je het noemen wilt, van je ontwikkeling. In hoeverre waren die sleutelwerken, of die sleutelmomenten ook, nog steeds van belang omdat ze nu nog mogelijkheden hebben of vruchtbaar zijn? Ontwikkelingsmogelijkheden hebben.'* (Franck Gribling)

Over deze bewustheid van wat er is spreekt hij ook nadrukkelijk in het interview. In een terugblik op het oeuvre plaatst hij de vernieuwing in het perspectief van dat wat er aan vooraf is gegaan. Hierbij refereert hij aan de instituties van de kunstwereld: tegenover *de bewegingsvrijheid* stelt Gribling *de verwachtingspatronen*. En hij noemt *galeriers* en *verzamelaars* als vertegenwoordigers van *de buitenwereld* die veranderingen vaak 'niet pikt' en die kunstenaars 'vastpint'. Maar de *bewustheid* geldt ook voor de kunstenaar zelf. Hij moet zich verhouden tot zijn oeuvre: 'een aantal concrete werken met een eigen leven.' De kunstenaar bevindt zich daarmee tussen zijn oeuvre en zijn omgeving. Wil hij zich buiten deze speelruimte begeven dan heeft hij *vaak een groot probleem*. Griblings opmerkingen lijken overeen te komen met de analyse van Howard Becker wanneer deze stelt dat kunstenaars 'take the point of view of any or all of the other people involved in the network of cooperative links through which the work will be realized, and modify what they are doing so as to fit in more or less easily with what others have in mind to do. Or they may not modify it, understanding the price they will probably have to pay.'<sup>74</sup>

<sup>74</sup> Becker, 2008 (1982), p. 201.



Franck Gribling, tentoonstellingsaffiche 'The Present is the result of the Past', 2011.

En Guido Lippens (1939) reflecteert op zijn positie in de kunstwereld:

*'Dat hele relatief zijn van de dingen, dat is iets waar ik in ieder geval vrij laat achter ben gekomen. Dat ook die hele kunstwereld in die zin een hele relatieve wereld is. Hoe moet ik dat zeggen? Je reist ergens naar toe en je begint te vertellen vol enthousiasme over het feit dat, ik noem maar wat, Fuchs dit gedaan heeft of Fuchs dat gedaan heeft en dan vraagt iemand: "En wie is dat dan?". Ja, dat ontnecht. Omdat jij denkt van; ja maar, hé dat staat voor alles, dat is gewoon... daar speelt het zich af. Nee, helemaal niet. Er zijn volksstammen die er totaal niets mee te maken hebben, er nooit van gehoord (hebben) en het niet eens weten. En ik denk eigenlijk dat het toch heel belangrijk is, dat je je dat gaat realiseren. Dat het belang ligt in het feit dat jij het de moeite waard vindt om dat te doen en daarmee bezig te zijn. Als je dat kunt pakken, want dat heb je nodig om, op het moment dat de belangstelling van buitenaf minder wordt en wegvalt, om er toch met evenveel intentie aan te kunnen werken.'*

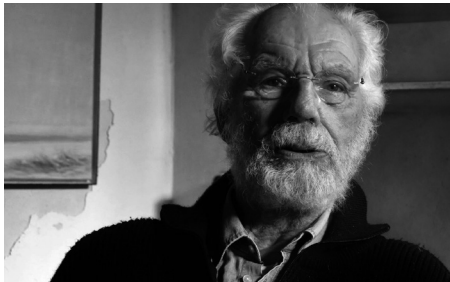
Deze reflectieve passage van Guido Lippens heeft betrekking op zijn loopbaan en zijn positie binnen de kunstwereld. Hij spreekt over 'een hele relatieve wereld'. Hieruit valt op te maken dat hij deze wereld van binnenuit kent en heeft meegemaakt. Nu, op latere leeftijd, heeft hij er een andere blik op gekregen. Hij illustreert de relativering aan de hand van het voorbeeld van een bekende persoon (Fuchs<sup>75</sup>) wiens naam echter buiten de kunstwereld nauwelijks bekend is. Wat voor de een 'alles' is, daar hebben anderen 'totaal niets mee te maken.' Deze ervaring beschouwt Lippens als een belangrijk deel van een leerproces. Het is opmerkelijk dat deze betrekkelijkheid voor de kunstenaar geen teleurstelling inhoudt over 'de kunstwereld' waar hij ook zelf middenin heeft gestaan, maar een belangrijk inzicht is ten aanzien van zijn eigen kunstenaarschap. 'Dat jij het de moeite waard vindt om dat te doen en daarmee bezig te zijn', zegt hij tegen zichzelf. Juist op momenten dat 'de belangstelling van buitenaf minder wordt en wegvalt' is deze overtuiging noodzakelijk. Als motivatie en aansporing om 'toch met evenveel intentie' te kunnen werken.

<sup>75</sup> Rudi Fuchs (1942), voormalig museumdirecteur (o.a. Van Abbemuseum en Stedelijk Museum) en samensteller van o.a. Documenta 7 in Kassel.

Willem den Ouden (1928) memoreert de vroege jaren van zijn kunstenaarschap, toen hij in het naoorlogse Amsterdam de avondklas van de Rijksakademie bezocht:

*'En toen op een gegeven ogenblik werd ik gevraagd, toen ik op de academie was, werd ik door Jeanne Bieruma Oosting, zonder dat ik er iets van wist, had ze me lid gemaakt van De Grafische en die exposeren elk jaar in het Stedelijk Museum, toentertijd nog. Van die verenigingen waren er toentertijd. Wat is dat jammer dat dat er niet meer is. Dat is zo ongelooflijk jammer. De Sint Lucas, ik noem maar op, de Keerkring, de Aquarellistenkring, De Grafische enzovoort. Dat er een mogelijkheid was om één keer in het jaar daar een tentoonstelling te houden waar je je werk kon ophangen, waar je je werk tussen de anderen kon ophangen en dat is ongelooflijk stimulerend om je werk tussen dat van anderen te zien. Dat dat allemaal opgeheven is, dat dat er niet meer is wat is dat een ongelooflijke armoe. Ik bedoel op die manier word je als schilder weer teruggedrongen op je atelier, word je teruggedrongen op je eilandje, daar zit je dan. Terwijl vanuit je eilandje kwam je daar bij elkaar om de tentoonstelling in te richten en je ontmoette daar dan schilders die je voordien niet kent en die je bewonderde en dan kwam je op de ateliers enzovoort, enzovoort. Dat was een groot sociaal contact, dat was een sociaal contact in Amsterdam in die tijd dat je het overgrote deel van de schilders kende. Daar wist je van. Dat is nu volstrekt onmogelijk.'*

Den Ouden komt hier te spreken over de kunstenaarskringen waar hij in verkeerde en de contacten die hij daarin had. Er bestonden in die tijd meerdere kunstenaarsverenigingen die meestal naar discipline (aquarel, grafisch) onderscheiden waren. De verenigingen boden tentoonstellingsmogelijkheden en collegiaal contact. Het collegiaal contact wordt hier geïllustreerd door het verhaal dat hij lid werd gemaakt 'zonder dat ik er iets van wist'. Den Ouden betreurt het dat deze verenigingen er niet meer zijn. Hij beklemtoont de waarde van 'sociaal contact' en de betekenis voor het eigen kunstenaarschap. Institutionele omgeving en sociale context hebben hier nadrukkelijk met elkaar te maken. Er waren de verenigingen waar collega's elkaar leerden kennen en er was een museum waar gezamenlijk geëxposeerd kon worden. Willem den Ouden geeft het belang van deze sociale context aan door het te plaatsen tegenover het 'eilandje' van het atelier. Voor een kunstenaar zijn beiden van belang: het atelier als eiland en de omgeving als plaats van ontmoeting.



Willem den Ouden, Varik 2014. Foto: Gijsbert van der Wal.

<sup>76</sup>  
Zolberg, 1990, p. 136.

<sup>77</sup>  
'Zowel de inhoud van het kunstwerk als de carrière of het parcours van de kunstenaar zijn afhankelijk van bepaalde sociale variabelen, zoals afkomst en scholing enerzijds en de objectieve structuur van de sociale ruimte waarin de professionele kunstenaar zich voortbeweegt anderzijds'. Gielen, 2003, p. 24.

<sup>78</sup>  
Ibid., p. 162.

Met betrekking tot netwerk en relaties komt ook de financiële kant van het kunstenaarschap in de interviews ter sprake. Kunstenaars spreken over verkopen, opdrachten of subsidies die van groot belang zijn voor de materiaal- en productiekosten van het werk maar evengoed voor het levensonderhoud. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel relaties en contacten naast een sociaal of inhoudelijk karakter ook een zakelijke betekenis hebben. Dit geldt vooral voor musea, galeries, verzamelaars of opdrachtgevers. Het is voor kunstenaars belangrijk om zich professioneel tot deze partners te kunnen verhouden. Howard Becker beschouwt het hele kunstenaarschap als verweven met een netwerk van samenwerkingsverbanden en ook Vera Zolbert stelt dat 'artists depend directly or indirectly on social structures that provide them support.'<sup>76</sup> Pascal Gielen heeft het eveneens over 'afhankelijkheidsrelaties' en hij refereert hierbij expliciet aan het gedachtegoed van Pierre Bourdieu voor wie artistieke autonomie niet los stond van 'externe determinanten'.<sup>77</sup> Gielen stelt dan ook, dat 'een authentieke artistieke identiteit (...) moeizaam [wordt] opgebouwd binnen een netwerk van verhoudingen'.<sup>78</sup> Hieruit volgt dat een netwerk niet alleen instrumenteel is, maar ook voorwaardelijk voor de ontwikkeling van de eigen artistieke praktijk. Vanuit het netwerk worden immers kansen en mogelijkheden geboden. Hans Boer vertelt over een gepland tentoonstellingsproject bij een zorgcentrum in de provincie Drenthe:

*'Maar zo ontstaan dingen. En de meeste klussen... ik heb niet echt acquisitie gedaan. Ze komen dan op een gegeven moment ook weer via je netwerk op je af.'*

Toch heeft een netwerk als geheel van afhankelijkheidsrelaties niet altijd een positieve connotatie en wordt het soms beschouwd als een oneigenlijke beïnvloeding van het kunstenaarschap. Over de respons op haar fotografie aan het begin van haar loopbaan zegt Helena van der Kraan:

*'In het begin? Geen. Absoluut geen. Dat komt natuurlijk ook omdat ik heel weinig mensen hier kende. Je weet, nu is het woord 'netwerk', vroeger heette dat 'connecties'. Die had je altijd al nodig. Of het nou netwerk heet of niet.'*

Zoals het hebben van een netwerk een positieve invloed kan hebben op de artistieke praktijk, zo kan het wegvallen van bepaalde relaties juist een nadelig effect hebben. Voor kunstenaars betekent dit soms een moeizaam balanceren in het onderhouden van de professionele contacten. Guido Lippens over zijn contacten met de directeuren Rudi Fuchs en Jan Debbaut van het Van Abbemuseum:

*'(...) kijk je contact met de buitenwereld zit wel gekoppeld aan dat soort van mensen omdat die er voor zorgen dat het onder de mensen komt of zichtbaar wordt. Houdt dat op, ja dan zal je het dus zelf over moeten nemen en eerlijk gezegd is dat dus iets wat ik niet gedaan heb.'*

Franck Gribling vertelt dat er door het Stedelijk Museum onder het directoraat van Wim Beeren<sup>79</sup> 'nog wel wat werken zijn aangekocht',

<sup>79</sup>  
Wim Beeren (1928-2000) was directeur van het Stedelijk Museum Amsterdam van 1985 tot 1993.



*'[Maar] dan komt er een andere leiding in het museum en dat werk wat inmiddels in het Stedelijk Museum is dat staat in de kelder en dat heeft Fuchs niet tevoorschijn gehaald. En Goldstein is weer een ander verhaal, ook met d'r eigen dingen vanuit haar optiek. (...) Aan de ene kant is dat terecht hoor, maar het gebeurt wel. Dat in die zin enorme breuken kunnen plaatsvinden. In het museum is het heel sterk dat wanneer wisselingen van de wacht plaatsvinden dat dat voor kunstenaars nogal uitmaakt hoe dat continueert, hoe dat weer verder gaat. Ach ja.'*

Ook Christie van der Haak heeft ervaren dat personele wisselingen binnen een museum gevolgen kunnen hebben voor het contact en voor het volgen van haar werk:

*'Ik ben natuurlijk vroeger door Frans Haks<sup>80</sup> aangekocht in het Groninger Museum en dan hebben ze dus ook die bruiklenen en zo. Maar er is gewoon niemand in het Groninger Museum die ooit eens denkt: we gaan nog eens kijken wat ze nu allemaal doet. Hoe is dat nou verder gegaan?'*

Philip Akkerman verwoordt deze kwetsbare kant van de netwerkrelaties op heldere wijze:

*'Er zijn heel veel kunstenaars die hebben in hun leven één kruiwagen gehad en die kruiwagen valt weg en dan valt hun carrière ook in duigen.'*

#### IV-3-2. THE GENERALIZED OTHER

In de narratieve-biografie is altijd 'de ander' aanwezig. Deze maakt noodzakelijk deel uit van het reflexieve zelf:

'When the response of the other becomes an essential part in the experience or conduct of the individual; when taking the attitude of the other becomes an essential part in his behavior – then the individual appears in his own experience as a self; and until this happens he does not appear as a self.'<sup>81</sup>

De ander wordt voor de kunstenaar vooral gerepresenteerd door de sociale groep waar hij deel van uitmaakt. Een 'kunstenaarskring' of 'artistieke omgeving' als een gemeenschap met meerdere deelnemers. Het is deze omgeving waar de 'Me' (tegenover de impulsieve 'I') zich reken-schap van geeft en die hij tot zichzelf betreft. Het is de 'generalized other' als component van het zelf.<sup>82</sup> De sociale groep waarin het zelf zich definieert, bestaat uit *peers* en professionals die kunnen bijdragen aan de profilering van de individuele kunstenaar in de bredere omgeving van een 'kunstwereld'.<sup>83</sup> In de interviews komt dit meermalen aan de orde:

*'Je moet dus als kunstenaar, en sommige kunstenaars kunnen dat heel goed, je moet voortdurend naar openingen [van tentoonstellingen, LD], je moet voortdurend contact maken.'*  
(Christie van der Haak)

<sup>80</sup>  
Frans Haks (1938-2006) was directeur van het Groninger Museum van 1978 tot 1995.

<sup>84</sup>  
Jan des Bouvrie (1942) en Frits Becht (1930-2006): kunstverzamelaars.

<sup>85</sup>  
Johan Heilbron noemt dit expliciet met betrekking tot de – toenmalige – 'werkplaatsen' (Ateliers '63, Rijksakademie en Jan van Eyck Akademie): 'De grote betekenis van de sociale dimensie wijst ongetwijfeld op de voorname rol van de werkplaatsen in de vorming van artistieke netwerken. Voor het verwerven van meer 'sociaal kapitaal' zijn de werkplaatsen ook uitgelezen instellingen, gezien de hoge dichtheid aan toonaangevende kunstenaars en ambitieuze jongeren. Het verwerven van meer en voornamere connecties is ook voor de begeleiders van belang. Vermoedelijk is dit voor hen een belangrijker beloning voor hun inspanningen dan de economische baten.' Heilbron in: Bevers, Van den Braembussche & Langenberg (red.), 1993, p. 115.

<sup>81</sup>  
Mead, 1992 (1934), p. 195.

<sup>82</sup>  
'The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called "the generalized other." The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community.' Mead, 1992 (1934), p. 154.

<sup>83</sup>  
'Most artists cannot survive or succeed without the recognition of their peers and consistent dialogue. Schools are one place where this happens, offering a ready-made group of fellow makers and mentors, a space to work, and a structured system of feedback. After graduation there is none of this and it can get very quiet, very quickly. It is up to each artist to find out about lectures and workshops to attend, gain access to the equipment that they need, and discover who to talk to about what they're making.' Horodner, 2012, p. 113.

<sup>86</sup>  
'De figuratie waarin de oordeelsvorming over kunst tot stand komt, bestaat uit een los verband van een groot aantal personen met uiteenlopende functies. Voor de beeldende kunsten kunnen we museum-directeuren, galeriehouders, kunstenaars, publiek, critici en allerlei functionarissen uit het georganiseerde kunstleven en het kunstbeleid daartoe rekenen.' Oosterbaan Martinus, 1990, p. 140.

<sup>87</sup>  
Peter Struycken (1939), beeldend kunstenaar. Sinds 1963 houdt hij zich vooral bezig met het systematisch onderzoek naar kleuren en vormen. In 1964 werd hij als docent aangesteld aan de kunstacademie in Arnhem. Op deze academie was hij medeoprichter van de afdeling Monumentaal Nieuwe Stijl, waar studenten werden opgeleid in het integreren van kunst in architectuur en stedenbouw. (bron: website CultuurArchief).

Bert Loerakker exposeerde zijn werk al toen hij nog op de academie zat:

*'En na de academietijd ging dat gewoon verder en binnen een paar jaar tijd hing ik in die tijd heuse musea met m'n werk. En hoe dat gebeurd is? I don't know. Ik weet dat niet. Ik heb er hard aan getrokken, dat wel. Ik was heel streberig, ja streberig niet dat vind ik een heel negatief woord eigenlijk. Ik wilde zo graag. En ik zorgde wel dat ze wisten wie ik was en dat ik er was. Ik ben mis-schien wel handig in mijn netwerken. Dat weet ik niet. Maar vanuit het een kwam het ander voort en toen ging het rollen gewoon.'*

Philip Akkerman probeert zich er juist afzijdig van te houden:

*'Op de Ateliers waren mogelijkheden om te lobbyen. Er waren allerlei parties met Jan des Bouvrie of Frits Becht en zo.<sup>84</sup> En dan moest je mee. Maar dan ging ik nooit mee. Ik vond het niet gezellig, ik vond het niet leuk. Ik maakte liever een schilderij. Maar snap je: dat soort dingen zijn misschien wel heel belangrijk om te doen, ook naar openingen gaan en zo. Dat doe ik ook nooit.'*

Lobbyen en netwerken zijn tot onderdeel van de kunstwereld geworden (Gielen, 2003).<sup>85</sup> Tot de 'netwerkomgeving' behoren ook de talrijke beoordelings- en adviescommissies waar kunstenaars ook deel van kunnen uitmaken. Warna Oosterbaan Martinus spreekt in dit verband over de 'kunstfiguratie'.<sup>86</sup> Voor verschillende kunstenaars is dit een onderdeel van hun beroepspraktijk. Lydia Schouten zit onder meer in een commissie van het ateliercomplex waar zij werkt:

*'Maar door die commissies leer je elkaar wel kennen. Minimaatschappijtje op zich, en het is allemaal prima geregeld. Je kiest dan toch mensen eruit die meer bij je passen, waar je echt wel iets mee hebt. (...) Dus je creëert wel weer zo'n soort bedding voor jezelf. En dat in commissies gaan zitten, ik heb dat altijd al gehad.'*

Sef Peeters zat in een commissie ten tijde van de Beeldende Kunstenaars Regeling:

*'En ik trok m'n mond ook open dus op een gegeven moment zat ik in een BKR-commissie die besliste over aankopen van werk van anderen. En als het over mijn werk ging dan moest ik op de gang. Zo kan dat.'*

Karin Daan 'zat al heel jong in de advieswereld':

*'In 1970 eindexamen, ik geloof dat ik in '75 of '76 al in Utrecht in de kunstcommissie zat. Dat was aanvankelijk nog onbetaald. (...) Dat was een bijzondere tijd en daar heb ik ook heel veel geleerd. En ik was daar heel goed. Ik zat daar met mensen in de commissie die veel meer ervaren waren en ik was heel jong, maar ik was gewend door Peter Struycken<sup>87</sup>, om uitstekend te kunnen spreken over wat kwaliteit is. Dat hadden wij geleerd daar. In ieder geval om dat stevig te doen en te kunnen.'*



Later werd Daan (*‘Ik zie mijn vak, mijn kennis en kundigheid, toch vooral op het ruimtelijke gebied’*) ook adviseur bij de Rijksbouwmeester, bij de Stichting Kunst en Bedrijf en bij de Stichting Kunst in de Openbare Ruimte (SKOR). Deze werkervaring is voor haar heel belangrijk:

*‘Dus daardoor kreeg je enorme verdiepingen. Ik heb dat wel zo ervaren. Dat had ik ook wel na de Rijksgebouwendienst. Dat geeft je zo’n enorme ervaring om met zoveel verschillende mensen en op zoveel niveaus te werken. (...) En dat dat lukt ook en dat je dat heel goed kan en dat je daartoe in staat bent. Maar het gaf je ook een andere scope op je eigen werk. Dus toen ben ik enorm gegroeid vind ik.’*

IV-3-3. HET ATELIER

Strikt genomen hoort het atelier meer bij het particuliere domein van de kunstenaar dan bij de institutionele omgeving. Als werk- en studeerplek is het een privéruimte, maar het atelier is daarnaast ook steeds meer gaan functioneren als ontvangst- en presentatieruimte. In deze gecombineerde functies is het atelier een schakel tussen de academie en de tentoonstellingsruimte. Veel kunstenaars delen werkruimtes in ateliergebouwen (oude scholen e.d.) en dikwijls ontstaan van hieruit nieuwe kunstenaarsinitiatieven en publieke activiteiten. Ate-liertentoonstellingen en atelierroutes zijn gangbare fenomenen in de hedendaagse kunstwereld geworden en overheden voeren een actief beleid ten aanzien van ateliervoorzieningen en creatieve werkplaatsen. Ook in het kunstonderwijs neemt het atelier een prominente plaats in: bij de Rijksakademie en de Ateliers [sic] staat de werkplaats centraal in de opleiding. En het Mondriaan Fonds heeft een regeling voor ‘Bijdrage Gastateliers’. Het atelier is dus nog altijd het particuliere territorium van de kunstenaar, maar tegelijk is het vanuit het atelier dat de kunstenaar zijn positie bepaalt tegenover zijn omgeving.

Rhea Hummel benadrukt het belang van het atelier ‘niet alleen voor het creëren van het werk, maar ook voor het leven en de levensbeschouwing zelf.’<sup>88</sup> Zo noemt zij de ‘persoonlijke mementos’, zoals foto’s, boeken, kaarten en brieven, waarmee veel kunstenaars zich in hun atelier omringen.<sup>89</sup> Dit sluit aan bij een eeuwenlange geschiedenis van het kunstenaarsatelier als een plek voor studie en bezinning (Cole & Pardo, 2005).<sup>90</sup> Behalve een plek om te werken is het atelier (studio) van oudsher een plaats om te studeren. Anders dan binnen de academie, gebeurt dat in het atelier in een relatieve afzondering en rust: ‘The studio, significantly, is private, removed from the academy and from the demands of sociability that that involved.’<sup>91</sup> In de afgelopen jaren is er veel aandacht besteed aan de – geschiedenis van – kunstenaarsateliers, zowel in tentoonstellingen als in publicaties (Reynaerts, 1991; Haveman e.a., 2006; Davidts & Paice, 2009; Jonkman & Geudeker, 2010; Esner, Kisters & Lehmann, 2013).<sup>92</sup> Mayken Jonkman beschrijft hoe de term ‘atelier’ in de betekenis van het werkvertrek van de kunstenaar in Nederland pas in de eerste helft van de negentiende eeuw gebruikelijk wordt:

<sup>88</sup> Ibid., p. 13.

<sup>89</sup> Ibid., p. 126.

<sup>90</sup> ‘The painter’s *studio* was, as it could be for the scholar, too, a retreat reserved for contemplative activities.’ Cole & Pardo, 2005, p. 16.

<sup>91</sup> Ibid., p. 35.

<sup>92</sup> ‘In fact, investigations of the studio are so manifold these days that a new field called *studio studies* seems to be emerging (...).’ Ann-Sophie Lehmann in: Esner, Kisters & Lehmann, 2013, p. 250.

<sup>93</sup> Jonkman & Geudeker (red.), 2010, p. 10.

<sup>94</sup> Esner, Kisters & Lehmann spreken in dit verband over ‘The complex relationship between process, product, artistic identity, and the artist’s studio -in all its various manifestations- (...)’. Esner, Kisters & Lehmann, 2013, p. 9.

<sup>95</sup> ‘Wat het kunstenaarsatelier een extra dimensie geeft is de verleidelijke dubbelzijdigheid ervan, als werkplaats, nuchtere plek waar iets gemaakt wordt, maar ook als kraamkamer van de kunst. Die dubbelzijdigheid strekt zich uit tot de publieke status van het atelier: een privéruimte die zeker niet zomaar betreden mag worden, en tegelijkertijd proeflokaal van de kunst, eerste etalage van de kunstenaar.’ Haveman, 2006, p. 16.

“Interessant is dat tegelijkertijd met het in zwang raken van de term ‘atelier’, negentiende-eeuwse schilders hun werkruimte gingen betrekken bij de manier waarop zij zich presenteerden aan de buitenwereld. Waarschijnlijk wilden schilders zich niet langer associëren met het ambachtelijke aspect van hun vak waardoor de term ‘werkplaats’ vervangen moest worden door een term die de fysieke schildersarbeid niet meteen voor de geest haalde.”<sup>93</sup>

Het atelier is nog altijd de werkplek in de dubbele zin van zowel fysieke arbeid als intellectuele inspanning. Hier wordt bedacht en gemaakt, geprobeerd en gerealiseerd.<sup>94</sup> Het is daarmee het meest eigen domein van de kunstenaar en de leeromgeving van de artistieke praktijk.<sup>95</sup>

Het is kenmerkend dat de voor dit onderzoek gehouden interviews bijna allemaal in het atelier hebben plaatsgevonden. De werkplek was ook een plek van ontvangst en presentatie. Heel nadrukkelijk was hiermee het particuliere domein van de kunstenaar omgeving én onderwerp van verhalen over loopbaan en levensloop. Zo vertelde Anke Roder over de ontwikkeling van haar werk na het verlaten van de academie:

*‘Ja, je bent alleen in je atelier. Dat gaat je leven worden. En daar word je ook niet meer afgeleid en daar ben je dus alleen met wat je wilt maken. En dat ontwikkelt zich naar mijn idee echt pas daar.’*

En ook Franck Gribling geeft aan dat hij in zijn atelier ongestoord kan werken:

*‘Verder ben ik nog steeds bezig om kleine stapjes verder te zetten met dingen te maken. Dat gaat verder. Ik ben op het atelier in Antwerpen gewoon rustig bezig wat nieuwe werken te maken.’*

Philip Akkerman zegt over zijn atelier:

*‘In mijn atelier sta ik helemaal los van de maatschappij. Mijn werk is een eigen wereld. Dat wil niet zeggen dat ik niet maatschappelijk betrokken ben of dat ik een egoïst ben, of asociaal. Volgens mij ben ik dat helemaal niet, maar dat is buiten mijn atelier.’*

En dat zijn atelier méér is dan alleen een werkplek blijkt wanneer hij vertelt:

*‘Als je hier ook rondkijkt; mijn atelier is echt een hol geworden, je eigen bijzondere sfeer. Dingen die ik leuk vind die hangen hier aan de muur. (...) Ik heb ook nog nooit gedweild of gestoft hier. Ik ben bang dat dan de goede geesten met het dweilwater het atelier verlaten. Je hoort het van meer kunstenaars hoor. Dat is niks bijzonders. Komt veel voor. En daarbij is het tijdverlies, schoonmaken, je kan beter een schilderij maken.’*

De ‘goede geesten’ die het atelier bevolken, representeren tegelijk het mythische karakter van deze plek. Philip Akkerman mag zich in zijn atelier ‘helemaal los van de maatschappij’ voelen, andersom geldt dat

zeker niet: de maatschappij heeft een beeld en een verwachting van de werkplek van de kunstenaar. Het atelier wordt dikwijls beschouwd als een plek van geheimen: een ‘werkplaats en wonderkamer’ (Have-  
man e.a., 2006). De identificatie van de kunstenaar met zijn werkplek maakt deze tot een bijzondere uitdrukking van zijn artistieke zelf. Carel Blotkamp heeft het zelfs over ‘het atelier als zelfportret’.<sup>96</sup> Volgens hem vertegenwoordigt de werkplek een vorm van zelfexpressie die zijn oorsprong vindt in de negentiende-eeuwse fotografie van kunstenaarsateliers.<sup>97</sup> De verbondenheid van de kunstenaar met zijn atelier geeft deze werkplek ook een speciale betekenis bij het vorderen van leeftijd en loopbaan. Niet alleen herbergt het atelier meestal voorraad, documentatie, archief of collectie van de kunstenaar, het representeert hem ook in de verzameling van objecten, voorbeelden, materialen en gereedschappen. Oftewel: het geheel vormt een uitdrukking van de persoon van de kunstenaar. Het is om deze reden dat vaak geprobeerd wordt, na het overlijden van een kunstenaar, diens atelier te behouden. Zoals in het bekende kunstenaarsdorp Bergen waar Lucebert (1924-1994) tot aan zijn dood werkte (‘Ik ben altijd bezig. Dat ligt in mijn aard. Nee, dat neemt niet af met de jaren. Tot op heden niet. Integendeel misschien. Ik ga steeds meer doen.’<sup>98</sup>). Een ander bekend voorbeeld van een opmerkelijk atelier uit het recente verleden is dat van Kees Verwey (1900-1995, ‘Ik leef te lang en ik heb te hard gewerkt’<sup>99</sup>) aan het Spaarne in Haarlem. Of de bovenwoning in Delft waar Jan Schoonhoven (1914-1994) zijn werk maakte aan de keukentafel (‘Altijd aan deze tafel. Die is nog van m’n vader toen hij trouwde. De ouwelui zaten te kaarten en ik zat achter mijn tekening met de radio aan.’<sup>100</sup>). En beeldhouwer Carel Visser (1928-2015) vertelde in een interview: ‘Maar als ik niet kan werken ga ik waarschijnlijk dood. Ik ben verslaafd. In vergelijking met anderen heb ik een hoge produktie. Ik maak zo’n dertig beelden per jaar, soms nog wel meer. Als ik ergens anders ben, regel ik snel een atelier.’<sup>101</sup> Ateliers en hun attributen spelen klaarblijkelijk een speciale rol in de narratieve biografie van tal van kunstenaars. Frank Reijnders gaat nader in op het functioneren van het atelier in de moderne tijd en hij betoogt dat ‘het besloten atelier’ vanaf de jaren zestig steeds sterker als een anachronisme wordt beschouwd.<sup>102</sup> Zo is voor Lydia Schouten (1948) het ‘meedoen’ aan de wereld buiten haar atelier inderdaad van wezenlijk belang. Zij geeft in het interview duidelijk aan dat haar kunstenaarschap niet enkel in het atelier gestalte krijgt, maar dat ze bewust de buitenwereld erbij wil betrekken. Klaarblijkelijk heeft zij ervaren dat een afwachtende houding haar niet bracht wat zij wilde. Voor haar ligt de uitdaging in het organiseren van activiteiten en het uitwisselen van ideeën en ervaringen met anderen. Daarmee plaatst zij haar kunstenaarschap nadrukkelijk in een sociale context. Tegelijk verbindt zij haar motivatie ook aan haar leeftijd en geeft ze aan dat ‘terugkijken’ voor haar niet volstaat, maar dat zij vooral ‘wil meedoen aan die wereld’. ‘Die’ lijkt hier specifiek te duiden op de kunstwereld. Een wereld die bij haar ‘past’. De kunstenaar geeft aan ‘in een andere fase’ te zijn gekomen maar maakt ook duidelijk dat ze actief en ondernemend wil zijn. Ze zoekt uitwisseling en samenwerking en wil daarmee de ‘beperking’ van het atelier doorbreken:

96  
Carel Blotkamp, ‘Het atelier als zelfportret’ in: Haveman e.a., 2006, pp. 340-359.

97  
Ibid., p. 345. Cf. ‘The more dependent artists became on the public presentation of their works, the more artistic and literary concern with the studio grew, as public interest in the place where the works were produced increased. According as artists became public personalities through exhibitions, reviews and the literature on art, the press assumed the public would want to know more about the secret place of creation to which they had no access.’ Batschmann, 1997, p. 93.

98  
Cathérine van Houts, ‘Toeval en het nut van een proletarische dagindeling’, in: Het Parool, 27 oktober 1988, p. Kunst 3.

99  
Louwrien Wijers, ‘Kees Verwey: Ik kan me zelf niet meer volgen’ in: *Beelding*, september 1989, pp. 6-7.

100  
Bibeb, ‘Jan Schoonhoven: ‘Ik zit altijd te krabbelen en opeens dacht ik verrek, ongewild is het een element geworden’’, in: *Vrij Nederland*, 8 september 1984, p. 5.

101  
Bianca Stigter, ‘Chaos is de vijand van de beeldhouwer’ in: *NRC Handelsblad*, 17 juni 1994, p. CS 3.

102  
‘The division between the isolation of the studio and the public space of exhibition had been transcended. From this point onwards, the artist could make his working space anywhere and at any moment. The studio had entered the public domain.’ Frank Reijnders, ‘The Studio as Mediator’ in: Esner, Kisters & Lehmann, p. 151.

103  
‘(...) the studio, up to this day, continues to emerge as a fabulous, hydra-headed monster that -like the museum- survives every radical attack.’ Davidts & Paice, 2009, p. 19.

104  
Hoewel Becker de kunst definieert als een collectieve activiteit en hij de kunstwereld ziet als een geheel van ‘collaborative networks through wich art happens’, noemt hij bijvoorbeeld nergens Andy Warhol’s ‘Factory’ als voorbeeld van artistieke samenwerking.

105  
Zolberg, 1990, p. 116.

106  
‘The domestic domain is a space directed at development, the one in which artists are raised in all intimacy or in which they educate themselves.’ Gielen & De Bruyne, 2012, p. 18.

107  
Ibid., p. 22. Cf. paragraaf II-5-5.

108  
Gielen, 2007, p. 43.

109  
Ibid., p. 52.

*‘Ik ben zo’n kunstenaar die... op een gegeven moment... alleen maar in het atelier, vind ik dus te beperkt. En dat heeft natuurlijk ook te maken met... ja, je wilt gewoon meedoen in die wereld en uitwisseling hebben met mensen. En wat dan bij je past hè. Bij mij past dat ook om dingen te organiseren. Dat je alleen maar wacht totdat men jou eens gaat ontdekken, dat schoot voor mij niet op. Dat vond ik dan niet spannend genoeg. Nu heb ik dat misschien wel weer sterker doordat je in een andere fase bent beland. Terwijl je eigenlijk... ik ben nog helemaal niet toe aan denken van: nou, mooie carrière geweest, ik kan mooi terugkijken op al die A4-tjes CV of zo... Ik wil gewoon nog steeds meedoen.’*

Deze actieve houding impliceert een verkenning van nieuwe mogelijkheden in de artistieke praktijk en een bereidheid om zich te ontwikkelen in een uitwisseling met ‘de ander’. De uitspraken van Schouten illustreren de wederzijdse verbondenheid van leerproces en biografische ontwikkeling.

Zoals het museum al vele malen dood is verklaard door achtereenvolgende avant-garde bewegingen, zo is ook het atelier al meerdere malen ten grave gedragen. Vooral in de veelzijdige ontwikkeling van de kunst vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw leek het atelier in de artistieke praktijk nog slechts een bijrol te spelen. Kunstenaars werkten ‘buiten de perken’ en verlegden hun werkterrein naar publieke omgevingen. De intentie of de schaal van het werk paste letterlijk en figuurlijk vaak niet meer bij de afzondering van het atelier. Land-art projecten werden uitgevoerd op afgelegen locaties, performances vonden plaats in de publieke ruimte, conceptuele kunst leek de materiële realisatie van het kunstwerk niet meer nodig te hebben en participatiekunst intervenieerde in de dagelijkse omgeving van het publiek. Toch is bij al deze ontwikkelingen de rol van het atelier niet uitgespeeld geraakt. Integendeel: als denkplaats voor de kunst heeft het zijn betekenis herwonnen voor de conceptie en realisatie van het kunstwerk (Davidts & Paice, 2009).<sup>103</sup>

Feitelijk maakt het atelier onderdeel uit van ‘the art world’, maar het is opmerkelijk dat kunstsocioloog Howard Becker hier geen paragraaf aan wijdt.<sup>104</sup> En hoewel Vera Zolberg wel het sociologisch concept van de kunstenaar als ‘*worker*’ noemt, gaat ze niet verder in op het atelier als werkplaats.<sup>105</sup> Pascal Gielen noemt het atelier als deel uitmakend van de artistieke biotoop (Gielen, 2007 en 2009; Gielen & De Bruyne, 2012). Hij spreekt over de ‘domestic space’ als de ruimte waarin de kunstenaar zich ontwikkelt en waarin hij leert<sup>106</sup>, maar hij benadrukt dat een succesvolle ‘creative practice’ uiteindelijk een balans veronderstelt tussen de vier domeinen van de artistieke biotoop: het particuliere domein, het professionele domein (*peers*), de markt en het publieke domein.<sup>107</sup> Hij noemt de kunstenaar ‘die geïsoleerd op zijn zolderkamer langdurig over zijn potentiële oeuvre mediteert’ als voorbeeld van iemand die uitsluitend binnen het particuliere domein blijft.<sup>108</sup> Daartegenover biedt het professionele domein van de *peer group* ‘een reflexiviteit en mogelikhedenzin die aan de interactie met andere subjecten ontspruit.’<sup>109</sup> Het atelier is al lang niet meer de afgezonderde zolderkamer maar maakt deel uit van de geïnstitutionaliseerde kunstwereld. Het is tevens een

element van de processtructuur waarin de kunstenaar zich actief tot deze instituties moet verhouden. Oftewel: hij moet er beantwoorden aan het 'schedule of expectations' waarmee hij zich geconfronteerd ziet.<sup>110</sup>

<sup>110</sup> Alheit, 1986, p. 15. Alheit refereert hier aan de door Schütze gebruikte term 'Erwartungsfahrplan' (Schütze, 1984, p. 92).

#### IV-3-4. GALERIES EN MUSEA

Tegenover de beslotenheid van het atelier staat de uitgebreide infrastructuur van de kunstwereld (Becker, 2008). Het atelier is echter vaak de plaats van waaruit de route door de kunstwereld wordt uitgezet. Atelierbezoeken door docenten, critici, verzamelaars, conservatoren en galeriehouders zijn gangbaar en dikwijls de opmaat voor het verdere verloop van de kunstenaarscarrière. Zo ontstaat er een bijzondere relatie tussen de kunstenaars en de galeriehouders of museumconservatoren. In deze relatie spelen belangstelling en belang een prominente rol. Als deel van de kunstwereld vormen galleries en musea een belangrijk institutioneel kader voor de loopbaanontwikkeling van de kunstenaar (Van Adrichem e.a., 2012). In de narratieve biografieën spelen deze instituties dan ook een belangrijke rol. Anke Roder zegt over haar verbintenis met een galerie:

*'Ik ben eigenlijk meteen met een hele goede galerie begonnen. En dat is een heel groot geluk geweest denk ik. En ik werk nou met een aantal galleries samen. [Met name] een galerie in Den Bosch. Al lang. En dat is naar wederzijdse zakelijke tevredenheid. En dat is gewoon voor de landelijke markt, is dat goed.'*

Ook Hans Boer noemt het belang van zijn relatie met enkele galleries:

*'Ik zit bij een aantal galleries verspreid. Ik verkoop, wat ook niet onbelangrijk is voor de motivatie. Het zegt niks over de kwaliteit maar voor je motivatie is het natuurlijk wel belangrijk (...).'*

Voor verschillende kunstenaars begint de galerie-carrière al vrij vroeg en vormt een entree tot een groter kunstcircuit. Bert Loerakker vertelt bijvoorbeeld:

*'(...) ik was vier jaar van de academie af en toen begon ik al in galleries te exposeren. Dat ze zeiden hier in Helmond: wauw, in Amsterdam? Ja, ik wou in Amsterdam exposeren. Of het nou een belangrijke galerie was of niet. Achteraf bekeken was het niet zo'n belangrijke galerie maar het was een plek en je kon je werk laten zien.'*

En Johan van Oord kon eveneens met een galerietentoonstelling een vroege stap naar Amsterdam maken:

*'Ik herinner me op mijn eindexamen kwamen, dat was heel uniek, twee galeriehouders uit Amsterdam, die waren net begonnen, dat was Michiel Hennus<sup>111</sup> van de Wetering Galerie en Brinkman<sup>112</sup> van Galerie Brinkman, die begonnen net op dat moment en die gingen... dat was echt uniek. Nu is dat heel normaal, maar toen. Dus ik had al heel gauw een tentoonstelling bij Galerie Brinkman (...).'*

<sup>111</sup> Michiel Hennus (1940) leidde van 1973 tot 2013 de Wetering galerie in Amsterdam.

<sup>112</sup> Hans Brinkman (1942) leidde van 1975 tot 1993 galerie Brinkman in Amsterdam.

Toch is de verhouding van kunstenaars en galleries vaak ook problematisch. Dit betreft soms de verschillen van inzicht over presentatie en verkoop, andere keren zorgt de aard van het werk voor problemen. Lydia Schouten maakt voornamelijk videowerk en installaties. Over haar vroegere Amsterdamse galerie zegt ze:

*'Hij verkocht dan wel af en toe wat. Maar ik vond altijd niet echt dat ik flink verkocht via hem.'*

Uiteindelijk vindt ze dat ze het beste zelf haar werk 'aan de man kan brengen', hoewel dat zeker niet altijd gemakkelijk is:

*'Sommige mensen kunnen dat beter dan anderen. Je moet echt in de goede stemming zijn. Anders lukt dat niet. Ik kan toch wel aangeslagen raken hoor van zo'n bezoek. Ik ben heel gevoelig voor sfeer. Dan merk je aan zo'n persoon: ik geloof niet dat hij of zij het helemaal ziet zitten. Of iemand gaat er de hele tijd doorheen praten of zo. Dat je denkt; je moet wel kijken en luisteren, weet je wel.'*

En Helena van der Kraan herinnert zich de jaren zeventig:

*'Een aantal galleries heb ik benaderd. Zij hebben me overal uitgelachen. Er was een mevrouw in Antwerpen en die zei: "Wie gaat er nog in de jaren zeventig glaasjes en potjes fotograferen, bent u gek?" Dat kon niet meer, dat kon niet meer. En ze was net bezig een tentoonstelling in te richten met foto's van demonstraties, nou ja dat deed ik niet natuurlijk.'*

Veel galleries zijn in de jaren zestig en zeventig begonnen.<sup>113</sup> Oudere galleries hadden een soort pioniersrol en sommige kunstenaars herinneren zich nog een situatie waarin de infrastructuur van de kunstwereld veel beperkter was. Dit geldt voor Helly Oestreicher:

*'Ik ben gewoon begonnen. Er waren weinig galleries. Het was 1958. Ina Broerse<sup>114</sup> was een soort winkeltje. En zo langzamerhand... Bernardine de Neeve<sup>115</sup> die was geïnteresseerd, die kwam op je atelier.'*

Voor oudere kunstenaars is het vaak moeilijk om zich door een galerie te laten vertegenwoordigen. Soms komt aan een lange relatie een einde doordat de galerie stopt en nieuwe galleries kiezen juist vaak weer jonge kunstenaars om mee te werken. Hierdoor verliest een oudere kunstenaar niet alleen een zakelijke relatie, maar ook een podium voor het tonen van zijn werk. Bert Loerakker:

*'Probeer nou eens een galerie in Berlijn te vinden op mijn leeftijd. Dat is bijna, als je de goede relaties niet hebt, niet te doen. Want laten we eerlijk zijn; ze willen de jongeren hebben gewoon. Dat weet je dan, dat dat soort dingen niet haalbaar meer zijn. Maar er zijn zoveel andere dingen nog wel haalbaar. Denk ik.'*

<sup>113</sup> Van Adrichem e.a. (2012), p. 55 e.v.

<sup>114</sup> Ina Broerse (1913-1998) had van 1948 tot midden jaren zeventig een galerie in de Nieuwe Spiegelstraat in Amsterdam.

<sup>115</sup> Bernardine de Neeve (1915-1996) was van 1941 tot 1980 conservator kunstnijverheid van museum Boijmans-Van Beuningen in Rotterdam.



En Christie van der Haak vertelt:

*‘Ik heb twee galleries. Maar mijn galeriehouder zal mij nooit op de beurs laten zien. En vraag me niet waarom niet. Misschien omdat ik te oud ben? Ik weet het niet.’*

Willem den Ouden werkt helemaal niet meer met een galerie:

*‘Nee, ik heb nu geen galerie meer. Wat ook niet erg is hoor. Verkoop is nihil, behalve die enorme aankoop van het Rijksprentenkabinet.’*

Zo wordt de relatie van een kunstenaar met een galerie dikwijls gekenmerkt door een zeker dualisme. Beiden hebben een duidelijk financieel belang en vinden elkaar in de passie voor de kunst, maar waar de galeriehouder daarbij het zakelijk belang van zijn onderneming (en dat van de kunstenaar) moet veiligstellen daar stelt de kunstenaar (de presentatie van) zijn artistieke ontwikkeling voorop.<sup>116</sup> Het zijn deze twee belangen die, ondanks een wederzijds ‘commitment’, niet altijd synchroon lopen en waar zowel galeriehouder als kunstenaar ook individueel tussen moet laveren.<sup>117</sup> Noor Mertens spreekt over ‘commercie versus idealisme’.<sup>118</sup>

Tot de institutionele omgeving van de hedendaagse beeldende kunstenaar behoren vanzelfsprekend ook de musea. Deze vormen nog altijd het belangrijkste podium voor de presentatie van kunst. Voor veel kunstenaars betekenen museale aankopen en tentoonstellingen ook de hoogste vorm van erkenning en prestige. Daarnaast functioneren museale keuzes en presentaties dikwijls als een referentie voor het eigen werk en de ontwikkeling daarvan. De kunstenaars verhouden zich tot de selectie en het aanbod van de vele gerenommeerde musea. In de narratieve biografieën komen de musea en het museumbezoek veelvuldig aan bod:

*‘Ik ging natuurlijk overal naar kijken, wat ik nu nog steeds doe. Zeker, ik ging regelmatig... liep ik het Stedelijk Museum in en dan liet ik me verrassen door alles wat ik zag. Ook als ik er niks mee kon dan vond ik het toch altijd heel erg leuk dat iemand de kans krijgt om dat allemaal te laten zien. Dat het er was. Dat wij er naar konden kijken. Je verandert toch van een museumbezoek. Zo speurde ik af wat er was.’* (Anna Metz)

*‘Ik heb altijd heel veel gedaan aan museumbezoek, tentoonstellingsbezoek. Veel in Amsterdam, Rotterdam, Haarlem, Utrecht geweest. Later ook naar het buitenland. (...) En ja zo is die bal gaan rollen.’* (Henk Helmantel)

*‘Ik wist niet zoveel, maar wij gingen dus... Ik geloof niet eens met m’n ouders maar bijvoorbeeld vanuit dat creatief centrum, gingen we ook naar de Lakenhal. Dus dat waren een beetje mijn voorbeelden. Van oude schilderijen. En dat vond ik prachtig om daar te zijn. Maar Leiden had natuurlijk nog wel meer musea en die heb ik allemaal wel een beetje als kind ook gezien.’* (Lydia Schouten)

<sup>119</sup> Mogelijk wordt hier de bijdrage van Niki de Saint Phalle aan de tentoonstelling Dylaby bedoeld. Deze tentoonstelling was in 1962. De tentoonstelling Bewogen Beweging vond plaats in 1961.

<sup>120</sup> Gielen, 2003, p. 16.

<sup>116</sup> ‘(...) one function of the galleries is to pass on price-increasing (or price-decreasing) factors at the artist’s level to the general public.’ Rengers, 2002, p. 133.

<sup>117</sup> ‘Betrokkenen [galeriehouders, LD] bevestigen dat het allereerst om de liefde voor de kunst en het promoten daarvan te doen is en dat verkopen op de tweede plaats komt.’ Noor Mertens in Van Adrichem e.a. (2012), p. 24.

<sup>118</sup> Ibid., p. 22.

<sup>121</sup> Jan Debbaut (1949) was van 1988 tot 2003 directeur van het Van Abbemuseum in Eindhoven.

<sup>122</sup> Sjarel Ex (1957) was van 1988 tot 2004 directeur van het Centraal Museum in Utrecht. Momenteel is hij directeur van Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam.

*‘Ik weet wel dat ik op vrij jonge leeftijd al naar het Stedelijk ging. Want ik weet een heleboel dingen als ook Bewogen Beweging. Met Niki de Saint Phalle en het schieten met die pistolen... wat ik geweldig indrukwekkend vond.’*<sup>119</sup> (Hans Boer)

Herinneringen aan museumbezoek komen veel voor in de levensverhalen van kunstenaars, maar met de ontwikkeling van het eigen professionele kunstenaarschap ontstaat er een nieuwe band met de museumwereld. In zekere zin is dit een ‘afhankelijkheidsrelatie’<sup>120</sup> omdat musea van grote betekenis voor kunstenaars zijn voor wat betreft aankopen, opdrachten, tentoonstellingen of publicaties. Christie van der Haak signaleert het probleem dat musea geringe aandacht aan oeuvres van oudere kunstenaars besteden. Zij vindt dat er weinig overzichtstentoonstellingen worden gemaakt:

*‘Wat ik zelf mis in de kunstwereld op het ogenblik is dat je maar heel erg weinig een keer een mooi overzicht ziet van het oeuvre van een kunstenaar. Dat gebeurt in de musea bijna niet. (...) Dat soort tentoonstellingen is gewoon heerlijk... als er iets ergens gebeurt. Het is gewoon heel erg belangrijk en heel erg interessant om te zien hoe... dat heeft niet zozeer met hommage... maar meer dat je, dat het zo ontzettend interessant is om een ontwikkeling te zien en waar iets begonnen is en wat het geworden is.’*

Ook Pam Emmerik vindt dat musea wat dit betreft een te beperkte blik hebben:

*‘Maar die mensen die in musea werken, heel veel, die zijn nog helemaal bevlogen van het idee dat het jong en flitsend moet zijn, kunst. Maar dat is helemaal niet waar. Kunst moet iets weergeven van het leven en daar heb je mensen van allerlei leeftijden voor nodig.’*

De relatie met het museum is belangrijk onder meer omdat het instituut een belangrijke netwerkfunctie heeft naar een breed publiek van critici, verzamelaars, conservatoren en overige professioneel geïnteresseerden. Het museum biedt tevens een inhoudelijke context en een mogelijkheid om eigen werk en ideeën te relateren aan dat van anderen. Bert Loerakker vertelt over zijn contact met Jan Debbaut<sup>121</sup>:

*‘Ja, ik kon heel goed met hem overweg. We hadden vaak hele goede gesprekken. Ging het niet over de problemen rond de nieuwbouw, ging het over kunst.’*

En Johan van Oord over zijn contact met museumdirecteur Sjarel Ex<sup>122</sup>:

*‘In ’94 heb ik een tentoonstelling in Utrecht gehad bij Sjarel Ex in het Centraal Museum. Mooie tentoonstelling met twee buitenlandse kunstenaars. Zo is eigenlijk de relatie tussen Ex en mij ontstaan en die is nog steeds heel vitaal. Ik heb vorig jaar, of het jaar daarvoor, een wandschildering gemaakt in Boijmans. Een heel mooi ding. Ik sta nu in het nieuwe collectieboek. En ze hebben drie weken geleden een filmpje.... Boijmans TV... een heel leuk filmpje*



*gemaakt wat hoop ik binnenkort klaar is. En dat gaat dan vooral over die wandschildering. Dus ja mijn meest natuurlijke band in de museale wereld is toch Boijmans nog steeds. Ik heb daar de afgelopen jaren een hoop dingen gedaan. Kleine dingen, grote dingen.'*

Het contact met de museale wereld kan een sterke impuls geven aan de ontwikkeling van eigen werk en kunstenaarschap. Guido Lippens noemde al eerder het voorbeeld van zijn vroege deelname aan de Documenta in Kassel op verzoek van Rudi Fuchs. En Helly Oestreicher geeft aan hoe een uitnodiging van het Joods Historisch Museum voor haar professioneel én persoonlijk van betekenis is geweest:

*'In begin jaren tachtig kwam de conservator van het Joods Historisch Museum naar me toe en die zei: "We gaan een tweede generatie joodse kunstenaars tentoonstelling maken." En je zult het raar vinden maar ik heb altijd gezegd: Hitler heeft me joods gemaakt. Ik ben niet joods. Dat is natuurlijk een beetje idioot, maar ik wilde... je wilde het niet meer mogen bestaan op die gronden wilde je gewoon ontzenuwen, wilde je gewoon eigenlijk helemaal ontkennen. En dat heb ik toen in een paar gesprekken met haar... ben ik er natuurlijk wel achter gekomen dat dat idee onzin was. Dat ik die ontkenning moest opgeven. Dat ik gewoon moest zeggen: daar hoor ik ook bij.'*

Christie van der Haak noemt verschillende voorbeelden van de institutionele omgeving van haar artistieke praktijk. In het museum raakt zij geïnspireerd om een nieuwe weg in te slaan. Hierdoor verandert het werk in het atelier. De kunstenaar moest voor de productie op zoek naar een fabriek met geschikte machines. Uiteindelijk heeft dit gevolgen voor haar presentatie in een galerie. Haar artistieke praktijk neemt dus een opmerkelijke wending. Zij krijgt nieuwe inspiratie en moet van alles organiseren. Ook moest zij nieuwe problemen zien op te lossen. Feitelijk is dit in kort bestek een heel 'institutioneel' leerproces waarmee Van der Haak haar kennis en haar werk heeft verrijkt:

*'Ik ben in het Textielmuseum terecht gekomen en eigenlijk heeft me dat heel erg aangestoken om zo te veranderen dat ik het schilderen helemaal heb neergelegd. (...) Ik ben toen begonnen aan die machine dus ik heb een wandkleed gemaakt. Een Dornier machine. Ik ben meteen allemaal afspraken gaan maken omdat ik allemaal ideeën kreeg die ik daar op de machine wilde uitwerken. Nou is het vervelende dat je daar... het is daar altijd heel druk dus je moet altijd wachten tot er een plek is. Soms moet je wel drie maanden wachten en dan kan je één dag werken. Dus als je gewend bent om elke dag in je atelier te schilderen, krijg je opeens een enorme verandering in je werk. Dat je de dingen heel anders moet oppakken. Maar ik ben toen gaan zoeken en ik ben bij een Duitse fabriek, heb ik ontdekt waar ze ook Dornier machines hebben die zich richt op textiel voor meubels. Dus ik heb eigenlijk een hele... ja... een soort carrière, de loopbaan is een beetje geswitcht of zo van het schilderen en... dat heeft natuurlijk allemaal hele gekke consequenties. Dat is dat ik dan toch wel bij een galerie exposeer maar nou opeens met stoffen.'*



Christie van der Haak, 2016, foto: Eric de Vries.

#### IV-3-5. FUNCTIES IN HET PROFESSIONELE VELD

Er zijn uiteenlopende functies en werkzaamheden in het professionele veld waarin kunstenaars actief kunnen zijn. Hans Boer vertelt als tentoonstellingscoördinator gewerkt te hebben voor het Centrum Beeldende Kunst in Groningen en een tentoonstelling te hebben samengesteld voor Museum Belvédère in Heerenveen ('Conservatoren buiten dienst', 2010). Ook heeft hij een cultuurnota geschreven ('Ik zat er wel vaak tegenaan te hikken want in wezen had de betreffende gemeente niets te melden behalve bezuinigingen en het moest een optimistische cultuurnota worden.') Bert Loerakker heeft twee keer de grafiek-biënnale in Novosibirsk samengesteld en Sef Peeters was direct betrokken bij het kunstenaarsinitiatief Lokaal 01 in Breda. Franck Gribling heeft de kunstenaarsinitiatieven City Thoughts (Amsterdam) en Locus Solus (Antwerpen) opgezet. Karin Daan was lang actief voor de Stichting Vrouwen in de Beeldende Kunst (SVBK): *'Ik heb lang rondgehangen in de Stichting Vrouwen in de Beeldende Kunst, ik heb met Liesbeth Brandt Corstius en Josine de Bruyn Kops dat opgericht. Daar was ik bij.'* Het zijn maar enkele van de vele voorbeelden van werkzaamheden en initiatieven die naast de eigen atelierpraktijk zoal worden verricht. Helly Oestreicher voegt daar nog aan toe dat ook de zorg voor het jonge gezin als een halve baan beschouwd kon worden ('Ik wil 's morgens tot één uur kunnen werken en 's middags doe ik alles wat jullie graag van me willen hebben. En dat hebben we gedaan totdat de kinderen tien waren en ze zelfstandig naar school konden.').

Naast beeldend kunstenaar is Franck Gribling ook kunsthistoricus en vanaf begin jaren zeventig tot midden jaren tachtig heeft hij les gegeven aan de Universiteit van Amsterdam:

*'Maar toen was net het studentenprotest, de uitlopers van mei '68, en de advertentie is onder druk van de studenten omgezet dat ze een medewerker zochten die praktijkervaring had in de hedendaagse kunst etcetera, etcetera. Ik had die advertentie niet gezien, maar mensen tipten me: 'dat is op je [lijf] geschreven'. En ik kan me nog goed herinneren; de sollicitatiecommissie was helemaal bezet door studenten. Nog niet zolang daarvoor was ik*

*in Amerika geweest en ze vonden het heel interessant dat ik ervaring had in Amerika en als beeldend kunstenaar bezig was.'*

Voor veel kunstenaars is een baan in het kunstonderwijs de meest gangbare nevenfunctie.<sup>123</sup> Dikwijls wordt het lesgeven ook beschouwd als een wezenlijk onderdeel van de eigen artistieke praktijk. In zekere zin zijn de werkzaamheden ook complementair: naast het relatieve isolement van het atelier is de kunstacademie een dynamische en stimulerende omgeving.<sup>124</sup> Veel kunstenaars-docenten onderschrijven de bijzondere aspecten van het kunstonderwijs. Toch zijn er ook wel kanttekeningen: soms is de combinatie van lesgeven en kunstenaarschap qua tijdsbeslag moeilijk te combineren en blijft er – te – weinig tijd over voor het 'eigen werk'. Hans van der Pennen vindt het lastig na zijn onderwijsdagen om te schakelen ('Maar het onderwijs neemt een hoofdmoot in, dat kan je best wel stellen. Het kost ook energie. Het is niet zozeer dat ik thuis ben en ik heb nergens meer last van.'). Sef Peeters spreekt over 'die gespletenheid van 'ik werk wel op school, maar eigenlijk moet ik aan m'n andere dingen werken'. Van der Pennen en Peeters gaven onder meer les aan Academie Minerva in Groningen, Karin Daan in Den Bosch, Christie van der Haak en Johan van Oord aan de Koninklijke Academie in Den Haag (KABK), Helena van der Kraan bij St. Joost in Breda en Helly Oestreicher gaf les aan Artibus in Utrecht en de Rietveld Academie in Amsterdam:

*'Dus twee volle dagen. En dat was heel goed, was heel leuk. Ook voor mijn eigen werk heeft dat nadenken over de presentie van dingen in de ruimte of direct op tafel, het aanraken, de verbeelding die door al je zintuigen voortdurend wordt omgeschakeld. En dat waren allemaal dingen die ik daar... en ook je eigen conditionering; zie ik wat ik zie of zie ik wat ik denk te zien? Wat ik al geconditioneerd ben. En als je dat met studenten doet, nou die weten niet wat ze overkomt.'*

Zonder uitzondering spreken de docenten met enthousiasme over hun studenten. De betrokkenheid is groot en de persoonlijke band vaak sterk. De omgang met jonge studenten wordt als inspirerend ervaren:

*'Ik geef ook les op de academie en ik ben heel erg gek op lesgeven en ik denk ook dat ik echt een hele goede docent ben en dat ik studenten... (...) Kijk, je voelt je helemaal niet oud. Als ik uit mijn ogen kijk, ik zie mezelf niet. Je kijkt uit je ogen en je ziet jonge mensen en dan denk je bij alles: 'Hé dit ken ik, weet je wel, ik weet precies...'. Of je voelt daar in mee. Maar je voelt niet je eigen ouderdom, dat voel je niet.'* (Christie van der Haak)

*'Nou toen kwam mijn eerste lesdag in Breda. Gelijk kreeg ik vijftientig opstandelingen rond de tafel. Met een grote bek natuurlijk. Want er waren vijf studenten die bleven zitten. En daar kreeg je meestal last mee want het zijn wijsneuzen en ze hebben ook nog rancune in hun zak. Daar zat ik dan met die jonge mensen. Ik heb het overleefd dankzij het feit dat ik de grootste bek gelijk de deur had uitgestuurd. Ik zei: 'Daar is de deur en als*

<sup>123</sup> Zie o.a. Diederik Schönau, 'Kunstenaarschap en kunst-docentschap', in: Borgdorff & Sonderen, 2012, pp. 116-127.

<sup>124</sup> Beeldend kunstenaar Jan Dibbets zei het ooit zo: 'Het is fantastisch om te doen, een diepte-investering. Als je dit beroep hebt, zit je altijd in je atelier, je isoleert je volkomen. Als je 50 bent, weet je absoluut niet wat er leeft. Als je les geeft, val je daar niet van om, dan weet je wat er in de wereld gebeurt, ook bij een generatie die nog niet eens in de galeries is. Je leert werk waarderen van mensen waar je gewoonlijk niets mee te maken hebt. Je krijgt een brede indruk van het vakgebied. Je wordt gedwongen je duidelijk uit te drukken. Je kunt je er niet mistig van afmaken. Je moet een gesprek kunnen hebben over werk.' In: Willem Ellenbroek, 'Voor je het weet ben je a king for a day', in: De Volkskrant (Kunst op Komst), 28 augustus 1987, z.p.

<sup>125</sup> Zie ook paragraaf IV-3.

*je rustig geworden bent dan mag je terugkomen en anders blijf je maar weg.' Achteraf bleek dat ik zoiets helemaal niet mocht doen. Nou ja goed. En toen bleek het een hele aardige klas te zijn. Hele aardige jongens. Ik heb nog steeds contact met die mensen.'* (Helena van der Kraan)

Johan van Oord heeft als hoofd van de afdeling Beeldende Kunst bij de KABK een grote ervaring in het kunstonderwijs opgebouwd. Hij spreekt over de ontwikkeling hierin en zijn ideeën daaromtrent:

*'Toen ik op de academie zat, had je nauwelijks een gevoel van een curriculum. Je deed maar wat. En eigenlijk de relatie docent – student, was op een bepaald moment collegiaal. Ze zagen jou eigenlijk al als collega, dus het gesprek ging ook op dat niveau. Maar je was geen deelgenoot van hun werk. Er was wel een scheiding tussen. Het idee was; de docent brengt z'n expertise, maar z'n werk niet. Dat is heel lang zo geweest. Ik vind nu dat het heel anders zou moeten. Ik vind nu dat de student echt deelgenoot zou moeten zijn van het werk van de docent en ook van de processen waarin die docent zit.'*

In de relatie binnen het onderwijs tussen docent en student blijken beide partijen ten opzichte van elkaar de rol van de 'significant other' te kunnen innemen. Zoals een docent voorbeeld en inspiratie voor een (jonge) student kan zijn, zo kan de student ook een betekenisvolle rol voor de (oudere) docent vervullen.<sup>125</sup>

#### IV-3-6. RESUMÉ 'ARTISTIEKE PRAKTIJK IN DE INSTITUTIONELE OMGEVING'

'Alleen maar in het atelier' is voor veel kunstenaars te beperkt. Maar het is feitelijk ook niet de situatie waarin zij zich bevinden. De artistieke praktijk is op vele manieren ingebed in en verbonden met een institutionele en sociale omgeving. Het vinden van een eigen positie in deze constellatie en het zich verhouden tot de infrastructuur van de kunstwereld is te beschouwen als een voortgaand leerproces. De door Pascal Gielen onderscheiden domeinen van de artistieke biotoop (zie paragraaf II-5-5) vormen een uitgebreide leeromgeving waarin de kunstenaar zich beweegt. Dit geldt vooral wanneer er tussen de domeinen connecties ontstaan zoals van het atelier naar de publieke ruimte of van de galerie naar de markt. In vrijwel alle stadia van productie, distributie, presentatie en receptie van kunst werkt de kunstenaar samen met verschillende partners. De regels van dit spel moeten geleerd en geoefend worden en de artistieke praktijk is vooral ook een sociale praktijk.

De institutionele omgeving biedt de kunstenaar niet uitsluitend mogelijkheden en kansen, maar confronteert hem ook met een 'schedule of expectations'. Het is van belang om hierbij aan te tekenen dat deze omgeving niet onveranderlijk is; er is niet zoiets als één geïnstitutionaliseerde kunstwereld. Er zijn partijen, 'stakeholders', initiatieven, partners en betrokkenen. Het kan zijn dat wanneer – oudere – kunstenaars spreken over de institutionele context van hun artistieke praktijk,

deze omgeving al weer is gewijzigd in samenstelling en functioneren. De cartografie van de kunstwereld tekent geen vaste grenzen en gescheiden domeinen. Net zomin vormen de hierboven genoemde drie locaties atelier, galerie en museum een vast traject voor de artistieke praktijk. Variaties zijn talrijk en veelvormig. Maar de veranderlijke kunstwereld biedt wel de contouren van het leerproces waar de kunstenaar zich in bevindt. De sociale en institutionele omgeving vormt, net als de particuliere omgeving van familie en vrienden, een netwerk voor het levensbreed leren. In de interviews wordt dit leren vanuit de institutionele context slechts weinig expliciet genoemd. Meestal wordt het leerproces gerelateerd aan de inhoudelijke of technische ontwikkeling en productie van het eigen werk. Soms betreft het leerproces de eigen vaardigheden, inzichten en mogelijkheden. Maar kunstenaars moeten ook om kunnen gaan met de contextuele veranderingen of obstakels waar zij zich soms voor geplaatst zien. Enkele van de, in de interviews genoemde, problemen waar oudere kunstenaars zoal mee te maken kunnen krijgen zijn:

- verlies aan (museale / netwerk) contacten (Van der Haak, Lippens, Schouten)
- minder ouderen in de programmering van musea (Van der Haak, Emmerik)
- niet meer (of moeilijker) krijgen van subsidies (Van der Kraan, Schouten, Van der Pennen)
- verlies positie in het kunstonderwijs (Den Ouden, Lippens)
- moeilijker vinden van een galerie (Loerakker, Peeters, Schouten, Lippens, Boer)
- verdwijnen of teloorgaan van oud werk (Daan, Gribling, Van der Pennen)
- beperking van inkomsten uit verkoop of opdrachten (Van der Kraan, Van der Pennen, Schouten, Lippens, Gribling, Peeters)
- moeilijker kunnen vinden of behouden van een atelierruimte (Van der Kraan)
- niet kunnen vinden van een uitgever voor een publicatie (Van der Kraan, Emmerik)
- zorg over de nalatenschap (Lippens, Den Ouden, Van der Kraan, Van der Pennen, Metz, Gribling)

Het laatste punt is een belangrijke kwestie voor veel oudere kunstenaars en kwam in de interviews zes keer expliciet ter sprake. Ik zal hier in paragraaf IV-5-3 nader op ingaan. Het kost vaak veel moeite om dergelijke problemen het hoofd te bieden en om vanuit de gegeven situatie tot oplossingen of initiatieven te komen. Door de positie van oudere kunstenaars in de institutionele omgeving in ogenschouw te nemen, wordt het leren vanuit de context van de artistieke praktijk als processtructuur van de kunstenaarsbiografie duidelijk herkenbaar.

<sup>126</sup>  
Schütze, 1981.

<sup>127</sup>  
'De visie volgens welke verliezen als gevolg van veroudering ook nieuwe mogelijkheden kunnen openen is (...) door verschillende gerontologen op grond van hun onderzoek bevestigd.' Baars, 2006, p.183.

<sup>128</sup>  
Jan Baars, 'Goed Ouder Worden – Een verkenning' in: Derkx, Maas & Machielse (red.), 2011, p. 15.

<sup>129</sup>  
Ibid., p. 44.

<sup>130</sup>  
'Human capital refers to the knowledge and skills possessed by individuals, which enable them to function effectively in economic and social life.' Schuller, 2004, p. 14. 'Social capital is most generally taken to refer to the networks and norms which enable people to contribute effectively to common goals.' Schuller, 2004, p. 17.

IV-4.

LEREN DOOR INGRIJPENDE GEBEURTENISSEN

Een levensloop wordt dikwijls ook getekend door ingrijpende gebeurtenissen. Dit kunnen momenten zijn van tegenslag, verdriet of twijfel ('Erleidsprozesse'<sup>126</sup>), maar ook positieve ervaringen kunnen bepalend zijn. Zulke ingrijpende gebeurtenissen zijn van invloed op verwachtingen die men heeft en kunnen het noodzakelijk maken deze bij te stellen. Dit geldt uiteraard wanneer iemand in zijn mogelijkheden beperkt wordt door ziekte. Ook wanneer men in de directe omgeving wordt getroffen door tegenslag kan dit van invloed zijn op de eigen situatie en gevoelens. Zulke 'kritische momenten' kunnen vervolgens leiden tot veranderingen in de sociale omgeving. Aangezien ingrijpende gebeurtenissen bij de levensloop horen, hebben ze ook betekenis voor het leerproces (Alheit & Dausien, 2002). Niet alleen de concrete veranderde omstandigheden zijn van invloed, maar vooral ook de ervaring en de reflectie op datgene wat zich heeft voorgedaan kunnen leiden tot nieuw inzicht en een veranderde houding (Jarvis, 2006).

Jan Baars beschrijft hoe uit verlies vaak nieuwe mogelijkheden ontstaan.<sup>127</sup> Met 'verlies' doelt hij zowel op het wegvallen van personen ('partners, vrienden of kinderen') als op het verlies van eigen capaciteiten en mogelijkheden ('gezondheid of fitheid, gezichtsvermogen of gehoor'). Baars benadrukt dat het proces van ouder worden niet alleen wordt gekenmerkt door beperkingen maar evenzo door kwaliteiten.<sup>128</sup> Hij pleit voor een nieuw perspectief op het goed ouder worden waarbij het onder meer gaat om 'de zoektocht naar een betekenisvolle omgang met leven en dood, het overstijgen van een narcistische ik-gerichtheid en het toegroeien naar aanvaarding van zichzelf, en een verhouding tot anderen die zich kenmerkt door aandacht, diepgang, authenticiteit en een kritische herbezinning op sociale conventies.'<sup>129</sup> Baars schetst een groeimodel van persoonlijke ontwikkeling dat verwantschap toont met het identity capital model zoals omschreven door Tom Schuller in 'The Benefits of Learning' (Schuller et al., 2004).

Leren vanuit verlies is een proces waarin de basis van de piramide (gevormd door menselijk kapitaal en sociaal kapitaal<sup>130</sup>) weliswaar is verstoord, maar de top van de piramide juist wordt versterkt. Of zoals kunstenaar Pam Emmerik het na haar ongeluk verwoordde: '*Je durft meer en je bent minder bang om op je bek te gaan.*' Ook Johan van Oord zegt dat hij sinds zijn hartoperatie een 'enorme rust' heeft gekregen:

*'Ik kan nu veel rustiger werken. Dat heeft ook met dat hart te maken en met die penibele toestand. Dat heeft dat idee nog verdiept. Vlak nadat ik weer hersteld was, kreeg ik een aanbod van een paar oud-studenten om iets te doen in een ruimte die zij gekraakt hadden. Dat zou ik vroeger nooit gedaan hebben.'*



Van Oord maakte een tentoonstelling op de kale muren van een kraakpand:

*'En ik had net zo'n vijftiental kleine schilderijtjes gemaakt, allemaal variaties van elkaar, dus ik dacht: ik ga een tentoonstelling maken met die vijftien dingen. Net naast mekaar tegen die wand aan. Kijken hoe die interactie is tussen die wand die enorm articuleert en dat werk van mij wat articuleert. Wat ontstaat er voor een gesprek? (...) Los van het rendement wat het zou kunnen hebben. Ik wilde mijn eigen rendement hebben. Ik wilde zelf zien hoe dat werk op dat moment zich staande hield in die hele moeilijke ruimte. Dat zijn de interesses die ik nu heb. Dus ik ben veel meer intrinsiek geïnteresseerd in de ontwikkeling van mijn eigen werk. En dat is ja... daar gaat echt een hele lange, gevarieerde ontwikkelingsgang aan vooraf.'*

Anna Metz is eveneens ernstig ziek geweest en is 'volgens de medische wetenschap eigenlijk een kasplantje.' Toch is zij altijd doorgegaan met het maken van haar etsen want, zo stelt ze:

*'(...) de zin om iets te maken daardoor leef je. En daarom trek ik me ook niet veel aan van dat fysieke gedoe want het blijkt dat als je op je eigen maat iets doet wat binnen je mogelijkheden ligt, nou dan geeft het iedereen leven. Maar als je iets gaat doen wat er buiten ligt of je zegt: verdomme dit kan ik niet... Nou dat is natuurlijk erg leuk want ik hoor om mij heen allerlei mensen van mijn leeftijd dus die zeggen: nou dit kan ik niet meer en dat kan niet meer. En voor mij is het eigenlijk omgekeerd. Ik zeg: potverdorie dit kan ik wel. Dus wat dat betreft is het ook een waanzinnige positieve ervaring geweest. En die gekregen tijd is extra kostbaar. En daardoor werk ik, denk ik, ook zo vrij want ik heb helemaal niets meer te verliezen. Dus waarom zou ik nog gaan stotteren met dat etsen? Ik doe het gewoon niet. Ik maak het gewoon. Ik zet het op de plaat en dát is het. En dat is erg leuk en dat is zuivere koek. Dat wordt gebeten en afgedrukt. Ik heb het ambacht in mijn vingers, ik maak niks beters dan ik kan. Dus het is eigenlijk allemaal heel eerlijk en zuiver op mijn maat. Zoiets. Klaar.'*

En Willem den Ouden zegt over zijn ouder worden:

*'Wat je niet allemaal gewoon met een doek en wat verf kan bereiken. Dat is zó ongelooflijk. En dat vind ik toch allemaal ongelooflijk positief van het ouder worden in mijn geval. Het neemt alleen toe. En er is één verdomd groot nadeel en dat spijt me onvoorstelbaar, erger dan ik zeggen kan, het vermogen, het zien, het beleven wordt met het ouder worden steeds intenser, maar het lichaam werkt niet mee.'*

De voorbeelden uit de artistieke praktijk van Johan van Oord en Anna Metz laten zien hoe deze kunstenaars vanuit een 'verliessituatie' tot een nieuw werk- en leerproces komen en hiermee hun 'identity capital' verrijken. 'Eerlijk en zuiver op mijn maat' zoals Metz het uitdrukt.

Pam Emmerik (1964-2015) kreeg in 2006 een ernstig ongeval waardoor ze een maand met hersenletsel in coma heeft gelegen. Er volgde een lange revalidatie en een gedeeltelijk herstel. Maar in 2015 overleed zij onverwacht. Dat 'de kunst haar gered heeft' klinkt nu dan misschien ook wat vreemd. Maar zij was er heel stellig over en sprak met kracht en optimisme over haar situatie. Emmerik karakteriseerde het moeilijke en lange herstel met twee belangrijke termen: tekenen en oefenen. Maken en leren vielen samen in deze zware periode van haar biografie. Met gedrevenheid en volharding had zij zich nieuwe manieren van uitdrukken eigen gemaakt en leerde zij de kunst als een bijzondere vorm van communicatie te gebruiken. Haar levensloop is letterlijk getekend door de kunst:

*'Ja, veel gebeurd de laatste jaren. Vanaf 2006 tot 2013. Maar wat heel gek is, is dat ik als een soort priester van de kunst zou kunnen fungeren want het is de beeldende kunst die me gered heeft. Ik kon nog niet praten na m'n maand coma en toen zat ik al te tekenen. Waren heel kinderlijke tekeningen. In een paar maanden was dat weer normaal geworden. En ze hangen nog steeds in het revalidatiecentrum op die speciale afdeling voor mensen die geen impulsen mogen.'*

*'Nou, ik ben gaan tekenen als een gek. Ik tekende zeven dagen per week. Alles wat ik niet kon vertellen tekende ik. Dat was heel vaak onderwerp van gesprek en dan hoefde ik niet zoveel te zeggen. Dan wees ik daar gewoon op. Ik heb mezelf ook heel erg geoefend in opnieuw leren praten en denken. Woorden in je geest gebruiken. Dat heb ik gewoon zelf geoefend.'*



Pam Emmerik, Graphic essay: Niki (2), 2012.

#### IV-4-1. OMGANG MET INGRIJPENDE GEBEURTENISSEN

Ingrijpende gebeurtenissen kunnen van grote invloed zijn op de mogelijkheden in werk en leven en kunnen iemands zelfbeeld en diens verhouding tot anderen veranderen. In extremo kan dit betekenen dat iemand beperkt wordt in zijn mogelijkheden tot handelen naar eigen inzicht en beslissing.<sup>131</sup> Fritz Schütze onderscheidt als levensloopstructuur ook de manier waarop met verdriet en tegenslag

<sup>131</sup> Peter Alheit omschrijft deze ervaringen van tegenslag als volgt: 'They refer above all to biographical procedures in which the biographical subject gradually loses his capacity for intentional action.' Alheit, 1986, p. 15.



wordt omgegaan en hoe deze als levenservaringen de biografie mede bepalen. De 'Verlaufskurven des Erleidens' vormen hiervan de weer-slag.<sup>132</sup> Natuurlijk zijn er in de biografieën van kunstenaars ook momen-ten van verdriet of ziekte aanwezig waardoor het werken gehinderd wordt, maar opmerkelijk genoeg speelt het werken vaak juist een bijzondere (en dikwijls positieve) rol in een moeilijke levensperiode. In de narratieve biografieën tekent zich wat dit aangaat een belangrijke processtructuur af: de bijzondere betekenis van de artistieke praktijk in situaties van tegenslag en ongeluk. De hierboven vermelde inter-viewfragmenten van Johan van Oord, Anna Metz en Pam Emmerik zijn hiervoor al exemplarisch. Zoals Willem den Ouden zei: ook al werkt het lichaam niet mee, het beleven wordt steeds intenser. Pam Emmerik was behalve beeldend kunstenaar tevens schrijfster maar na haar ongeval moest zij ook het schrijven weer opnieuw machtig worden door einde-loos te blijven oefenen:

*'Ik heb al die jaren geschreven. En in het begin kon ik geen zin maken. Het eerste jaar geen zin. Ik heb gewoon alles op alles gezet dat ik het wel zou kunnen. En een paar maanden geleden merkte ik dat een deur in mijn hoofd openging. En toen kon ik het weer. Maar dat komt wel omdat ik zeven jaar ben blijven schrijven.'*

En ook Willem den Ouden heeft moeten revalideren:

*'En toen op een gegeven ogenblik ik een val gemaakt heb en m'n pols had gebroken, toen kon ik niet meer, m'n rechter pols, en door een verkeerde behandeling werd dat een Sudeck Dystrofie. Ongelooflijk ellendig. Met veel moeite hebben ze dat dan, met allerlei therapieën, dat ik m'n rechterhand weer kon gebruiken. Rampzalig dat m'n rechterhand het niet meer deed. Toen heb ik geprobeerd links te schilderen en te tekenen en het lijkt net alsof de hele wereld omdraait als je links doet.(...) En met die therapie lukt dat op een gegeven ogenblik. Ik kon m'n pols niet bewegen maar ik kon mijn wijsvinger, m'n handen stonden zo en ik kon ze niet buigen, met veel moeite lukte het me toen op een gegeven ogenblik om mijn wijsvinger bij m'n duim te krijgen en toen had ik een potlood beet. Toen kon ik met een potlood werken. Ik had beet.(...) En nu op het ogenblik, door dit ongeval, zie ik daar de hele tijd, ga ik over het hele vel papier en dan kan ik dus... en dat heeft ook een voordeel. En dat je dan op die manier langzamer-hand leert om te kijken, wetmatigheden leer je dan ook. Het heeft allemaal met het positieve van ouder worden te maken.'*

Johan van Oord onderging in 2009 een hartoperatie waarbij zich een complicatie voordeed:

*'En na de operatie heb je ook drie, vier maanden nodig. En ik kon me niet concentreren. Ik heb eigenlijk alleen maar gelezen. Maar na vijf pagina's, dat kwam door de medicatie, kon ik ook niet meer verder lezen. Ik had er helemaal geen moeite mee, ik was heel rustig. Ik had geen paniek wat ik vroeger dus wel had; ik heb een dag niet gewerkt in het atelier, dat kan ik me niet veroorloven.'*

<sup>132</sup> De omgang met tegenslag vormt een belangrijke 'Prozeß-struktur des Lebensablaufs' voor wat betreft de wijze waarop ingrijpende gebeurtenissen en de beleving daarvan verwerkt worden. Voor kunstenaars kan dit behalve in de narratieve biografie ook in de artistieke praktijk tot uitdrukking komen. Het gaat mij echter te ver om te stellen dat tegenslagen *an sich* 'de belangrijkste noodzakelijke voorwaarden (...) van radicale vernieuwing' in de kunst zouden vormen, zoals Anton Blok doet in een recente studie. Blok, 2013, p. 93.

*Maar ik kon me dat blijkbaar wel veroorloven. Er daalde een grote rust op me neer. Ook in het perspectief van; ik heb al het een en ander gedaan.'*

Voor Van Oord gold dat de periode van niet kunnen werken hem deed terugblikken op zijn oeuvre en dat hij daarin rust en relativering vond. Het feit dat hij al 'het een en ander' had gedaan, dat wil zeggen als kunstenaar had gepresteerd, gaf hem gemoedsrust en dat droeg bij aan zijn herstel. En, zo vertelt hij: 'zo'n ervaring is, denk ik, heel vormend. Want daarna ben ik toch over heel veel dingen anders gaan denken.' Het vinden van rust en relativering, en misschien ook wel troost, is eveneens een processtructuur bij het ouder worden. Verschillende kunstenaars spreken zich hier over uit. Voor Anna Metz zit dit onder meer in de thematiek van haar werk:

*'Het volgende is, denk ik, een eindeloze reeks van het uitzicht wat ik voor mijn ramen heb. Dat zijn die zeilboten, dat zijn de mensen aan het strandje, dat is de genieten-kant van het leven. De blij kant.'*

Guido Lippens relativeert eveneens bij een terugblik op zijn loopbaan:

*'Maar ik hoef die hectiek niet meer en ik zou echt gelukkig zijn als ik bij wijze van spreken per jaar twee of drie dingen zou kunnen verkopen en dan is de kous voor mij af. Ik hoef niet meer naar buiten toe en tentoonstellingen overal, dat interesseert me niks. Echt niet.'*

Met het ouder worden zullen zich echter ook vaker fysieke problemen aandienen. Verschillende kunstenaars geven aan hoe de negatieve gevolgen hiervan in hun artistieke praktijk een rol hebben gespeeld. Voor beeldhouwer Hans van der Pennen speelt de fysieke conditie een belangrijke rol bij zijn werkzaamheden:

*'Ik ben vijf, zes jaar geleden geopereerd aan m'n meniscus. Toen was het ineens, dat je er achter kwam dat het moeilijker ging. Dat je dingen niet meer op kon tillen... Ik werd daaraan geopereerd. Allebei bleken ze versleten te zijn. Maar dat was daarvoor ook al, dat het steeds zwaarder werd om te overleven daarin. Dus je merkt gauw genoeg dat je dat soort dingen niet meer moet gaan doen, al te zware beelden maken. Ondanks dat ik dat toch nog wel gedaan heb hoor en nog steeds wel doe. Maar alleen niet in zo'n rap tempo.'*

Helena van der Kraan is uitgesproken over wat het betekent om oud te worden:

*'Want oud worden is an sich een absoluut onaangenaam proces. Daar is niks aan. Dat is echt niet... Mensen die zeggen "ach, ik vind het zo fijn om oud te worden" dan zou ik zeggen die liegen allemaal. Er is absoluut niets fijns aan het feit dat je gewrichten niet willen, dat je pijn hebt bij het optillen van iets, dat je knieën pijn doen, wat is daar in godsnaam voor fijns aan?'*

Gezondheidsproblemen zijn niet alleen van invloed op de productie van werk, maar ook op presentatie en verkoop. Vanwege de arbeids-situatie van kunstenaars is dit voor hen vaak extra gecompliceerd. Christie van der Haak vertelt hierover:

*'In 1995 heb ik m'n rug gebroken in Italië. Heb ik een jaar lang plat gelegen en niet kunnen werken. Dat was natuurlijk echt... Toen hield het commissiewerk op en ben ik uit het bestuur gestapt. Heel veel dingen hielden op. Alleen m'n baantje op de Academie in Den Haag daar kon ik na een jaar ziekteverlof weer terugkomen. Maar dat was maar twee avonden, nou dat was geen vetpot natuurlijk. Ik moet wel zeggen dat het me toen toch lukte, ook vanuit het ziekenhuis, dan belde ik...ik heb zelfs met [een muse-umdirecteur] gebeld en verteld wat er met me aan de hand was en die kocht toen werk van me aan omdat hij daar begrip voor had, dat ik niks had... Ja, als je een jaar niet kan werken dat is natuurlijk een ramp. Daar ben je niet voor verzekerd en dat is heel erg problematisch.'*

Dat het moeilijker wordt om onder de aandacht te blijven naarmate de leeftijd vordert, blijkt ook uit de ervaringen van Lydia Schouten:

*'Nou ja, dat is toch wel vermoeiend van het ouder worden. In de zin van je relativeert het allemaal meer. Dat je denkt van 'pfff, moet ik nou werkelijk zo eindeloos maar mezelf promoten?' Ik heb het wel verdiend, denk ik dan, dat het op m'n pad komt. Maar dat gebeurt dan niet. Dus dan moet je het toch doen.'*

Tot slot vindt Christie van der Haak het jammer dat zij vanwege haar leeftijd moet stoppen met lesgeven aan de academie. Zij benadrukt het belang van het in contact blijven met jonge mensen en geeft als voorbeeld de ontmoeting met een meisje in een winkel:

*'Het was gewoon hartstikke leuk en dat meisje zei 'ik hoop dat u nog een keer komt.' Ze wilde ergens toelating doen. Dan heb je zo'n leuk contact. En zo'n meisje is dan 25 jaar of zo. Maar je hebt gewoon helemaal leuk contact. En dat vind ik echt... dat is eigenlijk veel spannender. Die dingen gaan gewoon door.'*

De levensverhalen geven veel voorbeelden van de negatieve én van de positieve kanten van het ouder worden. Tegenover het ongerief geven ze een beeld van voortgaande motivatie, productiviteit en creativiteit. Er worden oplossingen gezocht en gevonden, er wordt nieuw werk gemaakt en er worden nieuwe activiteiten ontplooid. Martin S. Lindauer onderkent dit wanneer hij schrijft:

*'(...) a case can be made for late-life creativity taking directions other than decline. The creativity of many individuals, especially artists, persists into old age; cogent arguments, particularly from the humanities, suggest that creativity has been underestimated in the later years.'*<sup>133</sup>

<sup>133</sup> Lindauer, 2003, pp. 69-70.

<sup>134</sup> Jan Baars 'Goed Ouder Worden – Een verkenning' in: Derkx, Maas & Machielse, 2011, pp. 22-23.

Beschouwen we creativiteit en kunstenaarschap niet alleen als een vermogen om iets te maken, maar ook als een uitdrukking van wie men is, dan kan de bijzondere betekenis ervan bij het ouder worden beter worden begrepen. Jan Baars noemt naast 'het toenemen van de kwetsbaarheid' dan ook een 'toenemende verdieping van de uniciteit' als meest bijzondere kenmerken van de menselijke eindigheid.<sup>134</sup> Deze verdieping is geen natuurlijke ontwikkeling, maar een perspectief dat vanuit de kunst geboden kan worden.

#### IV-4-2. OORLOGSERVARINGEN

De ervaringen van oorlog en verschrikking benoemen als 'tegenslag' is uiteraard een eufemisme. Het zijn ingrijpende gebeurtenissen die hun diepe sporen nalaten. Voor de kunstenaars die dit hebben meegemaakt zijn het dan ook meestal niet de makkelijkste herinneringen om over te vertellen. Toch komt ook deze episode in verschillende interviews aan de orde. Helly Oestreicher (1936) zegt het zo:

*'Ik kom uit een joodse familie die de oorlog gedeeltelijk heeft doorstaan. En dat, denk ik, dat heeft toch een behoorlijke impact gehad op mijn bestaan, mijn functioneren, mijn willen functioneren, mijn willen... misschien zelfs nieuwe dingen maken. Dat het daarmee te maken heeft. (...) Mijn ouders zijn omgekomen. Ik ben ondergedoken geweest en mijn zusjes waren bij mijn ouders in het kamp maar zijn teruggekomen. Dus er zijn twee jaar in mijn leven dat je volkomen op jezelf was, dat is ook iets wat je niet meer kwijtraakt. Ik was toen zeven, acht. En mijn oudste zusje en mijn tweelingzusje die waren in het kamp en ik was in Nederland bij hele bijzonder lieve mensen. En ben dus later weer met mijn zusjes opgegroeid. Maar ik denk altijd dat ik zo abstract wil werken, heeft daar ook mee te maken. Dat je echt naar de wortels wilt van iets dat nog niet in beeld geweest is. Heel puur. Maar misschien is dat achteraf redeneren hoor dat kan ook. Ik heb nooit iets willen afbeelden. Met andere woorden: ik heb nooit iets willen zeggen. Dat is toch eigenlijk ook wel een beetje raar. Nou ja.'*

In relatie tot haar werk zegt Oestreicher over de geschiedenis:

*'Het is moeilijk te zeggen waarom ik zo streng voor mezelf ben geweest om niet te willen vertellen. Ik wilde werk maken... ik wilde misschien wel laten zien dat de dingen konden bestaan zonder een theorie, zonder een boodschap. Als gebaar, als zichzelf. Maar in de tachtiger jaren toen was het eigenlijk... ja, ik vind het moeilijk om er over te praten merk ik. Toen werd ik gevraagd of ik mee wilde doen aan de tweede generatie tentoonstelling. En ik heb me van, zeg maar, de joodse geschiedenis afgewend niet omdat ik die geschiedenis niet wilde erkennen, maar omdat ik niet werk wilde maken mét die geschiedenis. Mét die boodschap. Maar goed. Maar door die tweede generatie tentoonstelling toen dacht ik: ik moet eigenlijk niet zo stom zitten doen, ik moet gewoon vanuit mezelf met die geschiedenis bezig zijn. Dat kan. Begrijp je dat?'*

Dit interviewfragment eindigt met een vraag. Een vraag terug voor de interviewer aan wie Helly Oestreicher in het voorafgaande heeft verteld over de betekenis van de geschiedenis voor haar werk. Een joodse geschiedenis en een geschiedenis die te maken heeft met de tweede generatie. 'Begrijp je dat?' slaat terug op datgene wat niet begrepen kan worden: de lotgevallen van een joods meisje in de Tweede Wereldoorlog. Afkomstig uit Karlsbad (nu in Tsjechië), gevlucht naar Nederland, ondergedoken en gescheiden van haar familie, ouders en zusjes (inclusief tweelingzusje) in Bergen-Belsen, overlijden van haar ouders in Duitsland bij een laatste transport naar Tröbitz, hereniging met haar zusjes na de bevrijding... Eigenlijk stelt Helly Oestreicher zichzelf de vraag of zij die geschiedenis in haar werk kan betrekken. Tot in de jaren tachtig wilde zij dit immers niet doen. Het werk moest bestaan 'als gebaar, als zichzelf'. Maar het tentoonstellingsverzoek doet haar van mening veranderen: 'ik moet gewoon vanuit mezelf met die geschiedenis bezig zijn.' Dit is dus een belangrijk en emotioneel moment van verandering (significant moment) in de narratieve biografie. Een biografie die nooit 'begrepen' zal kunnen worden en waarover een vraag misschien wel het enige antwoord kan zijn.



Helly Oestreicher, New York 2011. Foto: Reynoud Groeneveld.

Oestreicher spreekt van 'een soort urgentie om verder te gaan'. Haar stap om zich met 'die geschiedenis' bezig te houden, brengt haar tot de ontdekking van nieuwe mogelijkheden voor haar werk:

*'En dat (...) is toen begonnen met Paul Celan. Van zijn gedichten was ik echt ondersteboven. Hij boetseert, bewerkt de Duitse taal in zijn gedichten tot zijn eigen uitdrukkingsmiddel. Dat sprak me aan. Vanuit die geesteshouding, die mentaliteit, om daar... iets mee te doen.'*

Bij Helena van der Kraan komt de oorlog eveneens ter sprake:

*'En ik was vier dus ik heb ze gezien hè die Gestapo. Was ik vier? Nou ja, goed. Ik heb ze gezien. De aanslag op Heydrich was volgens mij in '42. Want mijn nichtje werd geboren in '42 en haar oma die stierf toen dat dorp werd platgebrand (Lidice, LD), dat zag ze uit haar raam. Ik kan gruwelijke verhalen vertellen uit allebei de kanten van de familie. Ja. Over communisten... hm. Maar ja, mijn vader was echt een vitale man. En humoristisch en hij kon pianospelen. Aquarelleren kon hij. Tekeningen, karikaturen, verhalen*

*vertellen, moppen tappen... van alles. En ik zou eigenlijk willen dat ik meer op mijn moeder zou lijken, maar ik lijk op mijn vader. Dochters lijken vaak op hun vader.'* (stilte)

Voor Van der Kraan zijn de jaren na de oorlog nauwelijks een bevrijding. Het communistisch bewind legt de vrijheden al snel aan banden:

*'En vanaf mijn achtste was alles weer verboden. Geen Disney. Nou, niet dat dat erg is, maar niets was eigenlijk mogelijk. We hadden Marshallhulp na de oorlog, maar dat mocht niet meer. Dus ik heb m'n jeugdlang uren en uren doorgebracht in de rij voor iets. Doet er niet toe wat. Je moest eigenlijk voor alles in de rij staan. Eieren, aardappelen, wc-papier, noem maar op. Voor alles in de rij. Dan kreeg je nog een klein stukje mee natuurlijk. Maar ja, ook dat vind ik het ergste niet. Het ergste is wat het mensen doet. En dat merk ik hier ook weer. Het ergste is dat je op het laatst overgeleverd bent aan de kwade tongen.'*

Willem den Ouden noemt de armoede in de naoorlogse jaren. Als jonge kunstenaars hadden hij en zijn vrienden (onder wie Pierre van Soest, Rudi Bierman en Jan Sierhuis<sup>135</sup>) nauwelijks inkomen en daardoor ook weinig te eten:

*'Wij hadden niet genoeg en we gingen dan daarna praten hoe we het moesten gaan doen. Nou daar kwamen we eigenlijk niet uit, we moeten nog maar eens een keertje vergaderen om te kijken hoe we uit deze narigheid komen. Toen gingen we de straat op en het enige wat we toen konden doen, en dat deden we dan ook, was de straat op gaan en die straten waren toentertijd, in 1950, waren die straten zo leeg en 's avonds dan had je van die lantaarns met die ronde lichtplekken daaronder en liepen we daar door die stille straat en dan begon een van ons te roepen: 'honger!' Ja, dat was wel wat. 'Honger!' En zo ging het maar door.'*

#### IV-4-3. TEGENSLAG IN DE OMGEVING

Tegenslag en verlies kunnen de privé-omgeving betreffen zoals familie, vrienden of collega's (Baars, 2006). De verwerking van dergelijke tegenslag en de omgang met de gevolgen van het verlies vormen een processtructuur in de levensloop. Vanuit het verlies ontstaan nieuwe omstandigheden voor het werk en voor de eigen positie in de particuliere en professionele omgeving. Daarbij hebben dergelijke negatieve ervaringen een grote emotionele invloed. Zo vertelt Helena van der Kraan over het verlies in haar jeugd:

*'Wij waren met drie kinderen, ik ben de oudste. Mijn moeder stierf 35 jaar oud. En mijn broertje en zusje stierven als kinderen. En het is toch wel... ik denk 85 tot 90% komt het door de oorlog. Was het waarschijnlijk zonder de oorlog niet gebeurd. Nou ja, ik weet het niet. Het is allemaal achteraf. Ik kan ook niemand iets vragen want iedereen is al zolang dood. Ik kan niemand nog iets vragen. Maar goed.'*

135  
Beeldend kunstenaars  
Pierre van Soest (1930-2001),  
Rudi Bierman (1921-1972) en  
Jan Sierhuis (1928).



*'Maar hij [haar vader, LD] werd ook niet oud. Die man werd niet oud. Weet je dat ik twee keer zo lang heb geleefd als mijn moeder? Ze stierf drie weken voor haar zesendertigste verjaardag. Ik ben dat net gepasseerd. Dat is raar. Ik heb het ook altijd als een elementair onrecht ervaren. Dat is natuurlijk onzin, maar als mensen bij me komen met zo'n verhaal van "ach, kop op, je bent te somber", dan denk ik altijd: ja wat praat je eigenlijk voor onzin, natuurlijk ben ik somber. Mag dat dan niet? Is het nou doodnormaal dat je praktisch alleen moet opgroeien. Al die gruwelijkheden die dagelijks gebeuren over de hele wereld. Doet er niet toe waar. Mag ik daar niet somber over zijn?'*

Anna Metz noemt de familiesituatie als een belangrijke context voor de ontwikkeling van haar werk:

*'Nou en dan de veranderingen of de ontwikkeling van het werk heeft te maken met de rest van mijn leven. Gewoon de gebeurtenissen die je beleeft met je gezin, met je kinderen, met de kleinkinderen. Als ze het goed maken dan werk ik echt met veel plezier, maar als er iemand ziek is of iets moet ondergaan of zo, nou dan heb ik het niet meer zo fijn hoor. Dan werk ik ook heel anders. Al die gebeurtenissen maken natuurlijk wel dat je zo werkt. Niet precies op dat moment, maar de verandering of de ontwikkeling in mijn werk komt wel door dit soort gebeurtenissen. Want je maakt iets mee wat je nog niet eerder had beleefd of wat je opnieuw beleeft, en wat is je antwoord op zo'n gebeurtenis? En het antwoord dat komt zo langzamerhand in m'n werk wel terecht.'*

Bij de professionele contacten van beeldende kunstenaars kan verlies van invloed zijn op de eigen situatie wat betreft presentatie of verkoop van werk. Daarbij komt dat de contacten in het beroepsveld dikwijls zowel vriendschappelijk als professioneel kunnen zijn. In het interview met Helly Oestreicher komt dit ter sprake:

*'Over de ontwikkeling in de buitenwereld; wat je dus meemaakt als je ouder wordt, is toch ook wel interessant en misschien zelfs wel confronterend. Benno viel weg, Greet viel weg. Gaandeweg moet je je steeds weer opnieuw oriënteren binnen je vakgebied. Conservatoren nemen afscheid waar je goed mee omgegaan bent. Maar de veranderende wereld, de veranderende aandacht ook.'*

Oestreicher refereert hier aan het overlijden van twee voor haar belangrijke personen: Benno Premsele en Greet Sickinghe-ten Holte. Ook Bert Loerakker geeft aan dat het ouder worden gepaard gaat met deze vorm van verlies: *'Het dunt ook uit naarmate dat je ouder wordt. Je ziet mensen om je heen wegvallen. Ja.'* Christie van der Haak vertelt dat zij met het wegvallen van een aantal professionele contacten ook een tijd minder belangstelling voor haar werk heeft ervaren:

*'Maar het gekke is, mensen waar ik wat aan heb gehad, heel veel van die mensen zijn dood of ziek of gepensioneerd. Zo'n hele groep mensen die belangstelling zouden kunnen hebben, en dat*

*zijn mensen die dan net zo'n tien jaar, vijftien jaar of twintig jaar ouder zijn dan ik, die generatie is er niet meer. Die generatie is altijd wat ouder dan je zelf bent.'*

In de jaren tachtig ging Lydia Schouten regelmatig naar New York waar zij goed bekend was in het kunstcircuit. Twee vrienden boden haar onderdak en vaak verbleef ze daar voor langere tijd. Ze deed redactiewerk voor 'Modern Denken Art Magazine' en had talrijke contacten met de New Yorkse 'art scene'. Totdat één van de twee vrienden overleed:

*'En dat klikte enorm en dat is dus een vriendschap geworden tot 1996 en toen is die ene vriend overleden aan aids en die ander is helemaal uit beeld geraakt, weet ik niet meer waar die is. Dat is heel jammer. Dus ik ging soms wel twee keer per jaar naar New York. Soms wel twee maanden. Dus dat was ook erg leuk. (...) Maar het is dus voor mij veranderd doordat dan die ene vriend overleed.'*

Het zijn stuk voor stuk voorbeelden van verlies die zowel privé als professioneel van betekenis zijn voor de kunstenaar en zijn of haar artistieke praktijk.

#### IV-4-4. VERLOREN WERK

Verlies hoeft niet altijd betrekking te hebben op personen of gezondheid. Het kan ook het eigen werk betreffen. Een oeuvre wordt gevormd door de toename óf door de vermindering van het aantal kunstwerken. Een kunstwerk kan vernietigd worden maar kan ook op andere wijze uit het zicht verdwenen zijn en daardoor feitelijk niet meer binnen een artistieke context functioneren. Guido Lippens vertelt over een museumopdracht voor het realiseren van een kleurrijk tegeltableau. Enkele jaren later blijkt het tableau door een nieuwe directeur met behangpapier te zijn overgeplakt *'want het is moeilijk om daar iets naast te hangen.'* Het komt ook regelmatig voor dat kunstenaars hun werk voor langere tijd in een museumdepot zien verdwijnen waardoor het feitelijk aan het oog onttrokken is. Dit kan te maken hebben met de voorkeuren en keuzes van museumdirecteuren en conservatoren. De veranderingen binnen de personele bezetting van het museum kunnen direct gevolgen hebben voor kunstenaars. Verschillende geïnterviewden hebben deze ervaring.

Franck Gribling vindt via internet een werk uit de jaren zestig terug:

*'(...) blijkt inderdaad iemand dat op een beetje onduidelijke veiling gekocht te hebben. Dus dat was kennelijk op de markt gekomen. En dat was iemand die eigenlijk helemaal geen verzamelaar was en er ook niet veel van wist, maar die vond het wel interessant werk, groot werk, wat was dat in godsnaam? Hij was mij op het spoor gekomen en had mij gecontacteerd. Toen bleek het opgeslagen te zijn waar hij zijn bedrijf had in een soort kassen daar bij Aalsmeer. (...) Dat soort dingen duiken plotse-ling op dus in die zin is het soms een beetje toeval waar je mee geconfronteerd wordt.'*



Kunstwerken kunnen ook volkomen spoorloos raken.<sup>136</sup> Voor een klein object misschien niet zo verwonderlijk, maar voor een monumentaal ontwerp toch wel vreemd. Karin Daan heeft altijd werk in opdrachtsituaties gemaakt. Monumentaal werk voor de openbare ruimte. Toch is hiervan over de jaren veel verdwenen:

*'Ik heb een keer, nog niet zolang geleden zelfs, een groot parkeerterrein voor een ziekenhuis, voor een polikliniek, gemaakt. Wat ik zelf heel mooi vond. Vijf jaar later belden ze me op dat ze daar gingen bouwen. Of het weg kon. Nou ja dat vroegen ze niet, het was een aankondiging dat het weggaat. Het is ongelooflijk. Na vijf jaar! Ik heb ooit de grote glijbanen bij de metro in Ganzenhoef gemaakt... en dat was een heel geliefd project. Nu op internet zie ik van die sites van jongens die vertellen over hun jeugd die samenhangt met die glijbanen, dat ze daar altijd afspraken. Dat werk is gewoon weggehaald want opeens mocht dat niet meer vanwege nieuwe verordeningen of andere inzichten of veiligheid. In het netste geval kondigen ze het aan, maar heel vaak hoor je het ook niet.'*



Karin Daan, De Lange Glijbaan. Metrostation Ganzenhoef, Amsterdam Bijlmermeer, 1976. (Verdwenen) Fotografie: Karin Daan.

Karin Daan zegt over deze situatie:

*'Ik ga wel eens kijken. Ik dacht vroeger toen ik jong was: later als ik oud ben dan loop ik met mijn stokje en mijn hondje langs al mijn projecten dan zal ik kijken of het er allemaal goed bij ligt. Nou dat heeft geen enkele zin, het is allemaal weg. Ik denk bijna alles. Dus dat is ook wel treurig.'*

Een ander dramatisch verlies van werk deed zich voor bij Bert Loerakker toen in 2008 zijn atelier in Helmond tot de grond toe afbrandde:

*'Alles wat op m'n atelier stond was weg. Er is niks meer over over. Eigen collectie, hele ontwikkeling van mijn werk, iedere keer dat ik er stukken uithaalde van 'dat verkoop ik niet', was natuurlijk weg. M'n voorraad die er stond, mijn productie van het laatste jaar die nog gefotografeerd moest worden, waar net een nieuwe ontwikkeling in zat, die was weg. M'n hele archief was weg. Heel m'n collectie Afrikaanse kunst die daar stond was weg. Mijn foto's van mijn reizen waren weg. En dat vond ik ook heel erg. Ik had niks. Ik moest met een potlood en een gummetje beginnen.'*

<sup>136</sup>  
'Spoorloos verdwenen: een dubbele glijbaan van vijftien meter lang'. Patrick Meershoek, *Het Parool*, 10 september 2013.

Het verlies van zijn atelier met alles wat daartoe behoorde is voor Loerakker een grote schok en voor hem nog altijd emotioneel om over te spreken:

*'Maar één ding wist ik wel: werken is belangrijk en in het veld blijven. Niet je eigen terugtrekken en zielig gaan zitten doen. Daar schiet je niks mee op. (...) Het is een rouwproces, het is een stuk doodgaan, het is een stuk van je leven verliezen. En dat is het allerlaatste wat ik wou, ik was er nog niet aan toe om dood te gaan. En een manier om je eigen terug te plaatsen in het leven, is ook gewoon dan ook maar bij de jongeren te zoeken... ik weet niet... het gaf mij kracht op de een of andere manier.'*

Ondanks het grote verdriet weigerde Loerakker deze catastrofe als het einde van zijn kunstenaarschap te beschouwen:

*'Maar je wilt toch een oeuvre... dingen neerzetten... nou, heb ik die kracht om dat te doen, ja of nee? Zie ik het nut ervan in? Zal ik iets totaal anders gaan doen nou? Nou die eerste stap om naar een winkel te gaan en een gummetje en een potlood te kopen, dat is niet niks... dat is niet niks gewoon... want daarmee neem je dan een besluit om toch weer dat kunstenaarschap voort te zetten. En je denkt, nou ik ben een bepaalde leeftijd, begin zestig, heb ik die veerkracht om dat te doen? Waarom zou ik, dat klinkt niet dramatisch, maar waarom zou ik al die ellende van dat kunstenaarschap weer op m'n nek gaan halen? Van de andere kant denk je ook, nou oké, hiermee is het afgesloten. Zou je ook kunnen denken. Je stelt je eigen wat dat betreft ontzettend veel vragen. Op zo'n moment niet, maar daarna. De periode daarna. Is het niet mooi geweest zo? En laat het nou maar. Je krijgt toch een idee dat je... ja... het is niet reëel. Dat je opnieuw moet starten. Maar er ligt een carrière achter je. Dat kan ook wel doorlopen, maar je weet niet of je dat kan, of je dat aankan, nee dat weet je dan niet. Het enige wat ik gedaan heb, is keihard gaan werken.'*

Het kunstenaarschap als een eindeloos opnieuw beginnen, krijgt op dit 'significant moment' wel een heel letterlijke betekenis. Naast kracht en doorzettingsvermogen toont het voorbeeld misschien ook de intrinsieke motivatie van het kunstenaarschap (Abbing, 2002). De op het eerste gezicht belangeloze ('selfless') keuze voor de kunst die Loerakker na de brand maakt, is gebaseerd op de 'internal rewards' die hij in de uitoefening van zijn kunstenaarschap vindt en waardoor hij 'intrinsically motivated' is.<sup>137</sup>

<sup>137</sup>  
Abbing, 2002, p. 82.

#### IV-4-5. NIEUWE RUIMTE VOOR ZELFREALISATIE

*'Er zijn wel eens mensen, kunstenaars die zeggen: "Ja, ik heb al zo lang niet gewerkt, ik denk dat ik het niet meer kan". Natuurlijk kan je het wel. Dat zijn dingen die verleer je niet. Je verleert niks. Je bent waarschijnlijk alleen maar beter geworden. Want hoe ouder je wordt, hoe beter je wordt.'* (Christie van der Haak)

Alsof zij zelf het bewijs van haar uitspraak wil leveren, heeft Van der Haak in haar gevorderde kunstenaarschap een 'switch' gemaakt van het schilderen naar het textielontwerpen. Een wending die haar talloos veel nieuwe mogelijkheden bood, maar ook evenzoveel problemen die overwonnen moesten worden. Zij moest nieuwe technieken leren, andere vormen van samenwerking aangaan, vertrouwd raken met nieuwe manieren van productie en presentatie en zij moest bovenal haar ideeën en beelden op andere wijze in haar werk omzetten.

Ondanks dat problemen van verlies en beperking zich op gevorderde leeftijd kunnen aandienen, ervaren de geïnterviewden hun kunstenaarschap daardoor niet als minder. Integendeel: er lijken zich nieuwe en rijke mogelijkheden te openen:

*'Maar het leuke vind ik van ouder worden, dat het niet dichtknijpt maar dat het steeds ruimer wordt. Dat had ik vroeger nooit gedacht maar het is zo.'* (Anna Metz)

De verruiming van mogelijkheden voor deze kunstenaars komt voort uit een biografisch leerproces waarin kennis en ervaring uit de levensloop aan de zelfontwikkeling hebben bijgedragen en de formele scholing hebben verrijkt.<sup>138</sup>

De moeilijke momenten en bijzondere gebeurtenissen in de life trajectories kunnen soms ook een positieve ervaring vormen. Goya's 'Aun aprendo' wordt in herinnering geroepen op het moment dat kunstenaars vertellen over de ontwikkeling in hun werk op latere leeftijd. Individuele voorbeelden uit de artistieke praktijk van gevorderde kunstenaars hebben op zichzelf nog geen algemene geldigheid, maar bieden wel steekhoudend tegenwicht voor de veronderstelling dat het ouder worden slechts gepaard gaat met vermindering van mogelijkheden.<sup>139</sup>

Henk Helmantel zegt in het interview onder meer:

*'Ik ben wel heel nieuwsgierig, het is geen dagelijkse overdenking, maar ik ben wel nieuwsgierig wat ik nog toe kan voegen aan wat ik gemaakt heb en hoe dat dat er nog kwalitatief uit gaat zien. Het kan best zijn dat ik nog enkele jaren prima door kan gaan en dat ik dat niveau ook weet te behouden. (...) Ik ben nog gedreven en heb geen last van een onvaste hand. Ik ben ambitieus en vol inspiratie. Soms is er wel eens een moment dat ik denk: ja, ik heb al zoveel stillevenen geschilderd, nou alweer? Maar dan zie ik weer iets wat ik nog niet eerder gezien heb en dan denk ik: oh ja.'*

En Bert Loerakker zegt er alert op te zijn dat hij 'op latere leeftijd niet indoezelt als kunstenaar.' Want, zo zegt hij:

*'(...) je merkt het wel hoor, dat kunstenaars op latere leeftijd gewoon... ja, dan zakt het weg. En daar heb ik geen zin in. Daar heb ik ook niet alles in te zeggen, maar ik kan er op z'n minst m'n best voor doen dat dat niet gebeurt.'*

<sup>138</sup> Vergelijk de omschrijving die Alheit en Dausien geven van 'Bildung als biographischer Prozess' in paragraaf IV-2.

<sup>139</sup> Cf. 'Accomplishments in art, though, provide compelling evidence for the strengths of aging and lend empirical support to a positive view of late-life potential.' Lindauer, 2003, p. 287.

Nu hij ouder is, bespeurt Loerakker een grotere reflectieve houding bij zichzelf ten opzichte van zijn werk:

*'En ik heb me weleens afgevraagd; komt dat nou voort uit het ouder worden? Dat je beschouwender bent? Ik heb dat nooit goed kunnen formuleren. D'r is een ander proces gaande geweest, eerst wil je zo nodig nieuw zijn in allerlei dingen en dan, gebeurde bij mij, dat ik op een gegeven moment ga overzien. Dat hoort bij ouder worden denk ik, dat je gaat overzien wat er geweest is, wat er gebeurd is, wat jou geboeid heeft. En dan ga je je afvragen, kan ik daar iets mee? En wat kan ik daar mee?'*

Ouder worden ervaart Anna Metz vooral als ruimte:

*'En dat vind ik werkelijk een van de zegeningen van het ouder worden. Ik vind dat echt fantastisch gewoon, dat je zegt; dat doe ik niet meer. Afgelopen! Wat er overblijft dat verdiept zich. Dus het lijkt minder te worden maar dat is helemaal niet waar. Het wordt eigenlijk steeds ruimer. En zoiets heb ik altijd wel gewild, wat er nu gebeurt. Dus daar hoef je niet bang voor te zijn, daar kan je je op verheugen. (lacht) Het is een proces van verstillen, van opluchting, opzij schuiven van dingen. Vroeger deed ik nog wel eens dingen uit... nou ja het hoort nu eenmaal. Dat doe ik dus ook niet meer.'*

Deze kunstenaars ervaren op latere leeftijd, en soms na een ingrijpende gebeurtenis of moeilijke periode, ruimte om hun werk te verdiepen en om zich te concentreren op de zaken die er voor hen het meeste toe doen. Dit proces wordt gedragen door rust en interesse. Toch zijn de mogelijkheden van ruimte, verstillen en ontdekking niet voor iedereen een zegen op latere leeftijd. Het wegvallen van opdrachten en inkomsten geeft ook twijfel en onrust voor de toekomst en het verdere verloop van de artistieke praktijk. Zelfrealisatie zal op nieuwe manieren uitdrukking moeten krijgen en dat gaat gepaard met onzekerheid. Karin Daan (1944) heeft in haar loopbaan talrijke opdrachten uitgevoerd voor kunst in de openbare ruimte: stedenbouwkundige projecten en omgevingskunstwerken zoals voor pleinen en andere publieke gebieden. In bovenstaande interviewpassage geeft zij aan dat ze momenteel bijna geen opdrachten meer krijgt, terwijl zij vroeger juist heel veel werk had. Er is voor haar dus sprake van een verlies aan werk. Toch toont zij hier begrip voor en zij merkt op dat haar richting niet erg populair is. Dit is vooral te wijten aan de hoeveel slechte voorbeelden die er zijn. Dit in tegenstelling tot haar eigen werk waar zij trots op is en waar zij in het verleden veel opdrachten voor kreeg. Dit vooral dankzij een actief netwerk in de kunstwereld. Maar zelfs het advieswerk biedt momenteel geen soelaas. Bijna terloops maakt Daan melding van een extra pijnlijk verlies: 'veel werk van vroeger is letterlijk verdwenen:

*'(...) ik heb bijna geen opdrachten meer. Dat is een beetje het probleem. Ik wil daar niet over klagen want ik begrijp heel goed; de tijd is anders, het is sowieso al heel erg moeilijk, er is bijna geen opdracht te krijgen. En mijn richting is op dit moment niet*

*erg populair, wat ik ook begrijp. Want er staat me een hoeveelheid ellende in Nederland op dat gebied. Daar vind ik mezelf nog wel een uitzondering in. Maar er is ook ontzaglijk veel afgebroken inmiddels. Dus ik begrijp het goed maar ik heb gewoon geen werk. Het is stil. Vroeger kon ik makkelijk opdrachten krijgen. (...) Dan solliciteerde ik en dan kreeg ik een opdracht. Ook vaak via mensen die mij kenden en die dachten 'nou dit is echt een klus voor Karin'. Maar dat verdwijnt ook. Jij kent mij nog, maar die nieuwe generatie die weet echt niet wie ik ben. (...) Ik dacht met advieswerk daar kan je ook wel oud mee worden, daar hoef je niet springjong voor te zijn. Maar dat gebeurt ook niet. Het ligt ook stil.'*

Hans van der Pennen (1953) maakt voornamelijk beelden en tekeningen. Hij vertelt over de problemen die hij in het verleden ondervond bij de verkoop van werk. Betalingen kwamen pas laat en moeizaam los en hierdoor dienden zich voor hem financiële problemen aan. Om dit op te lossen moest hij dan naast zijn kunstenaarschap andere werkzaamheden verrichten. Tegenover de problemen met betalingen stonden hoge onkosten voor tentoonstellingen. Door deze problemen verliest hij bijna de animo om nog door te gaan. Met het ouder worden ervaart hij dit als een groter probleem en probeert hij zich hierin anders op te stellen. Maar hij vindt het vervelend dat deze houding arrogant kan overkomen en dat een ander dit niet leuk vindt:

*'Al had je tekeningen verkocht, nou voordat je dat geld kreeg. Jeminee, daar zat heel veel tijd tussen. Of soms had iemand zo veel geld dat hij ook helemaal vergat dat je nog wat kreeg. Of die discussies van 'is dat nou wel of niet verkocht?'. Je kent dat allemaal wel. Verschrikkelijk. Chaos. Dat je bijna dacht van 'ik stop ermee met die onzin'. Jeminee. (...) Maar op een gegeven moment was het echt te veel geld, dat je zoveel schuld hebt dat je haast eerst weer badkamers moest gaan doen om die tentoonstellingen terug te kunnen betalen. Een museumtentoonstelling was zo vijfduizend gulden, met transporten. Dat kreeg je allemaal nooit vergoed. Die hadden dat geld niet. En dat kon ik me wel voorstellen maar op een gegeven moment, ja... zei je haast nee als er geen betaling tegenover stond. En dat is met leeftijd... gaat het dus meetellen gek genoeg. Op een gegeven moment ga je niet zomaar meer... (...) Ja, als er niks tegenover staat... en dan word je wat arrogant, vervelend vind ik dan, vinden ze niet leuk.'*

#### IV-4-6. RESUMÉ 'LEREN DOOR INGRIJPENDE GEBEURTENISSEN'

Levenslang leren is een proces in de tijd. Levensbreed leren is een leren vanuit individuele en diepgaande ervaringen. Het is een vorm van leren die gericht is op het kunnen omgaan met persoonlijke, sociale en professionele omstandigheden en op het kunnen hanteren van strategieën waarmee veranderingen in de eigen situatie in goede banen kunnen worden geleid. Ingrijpende gebeurtenissen brengen vaak dergelijke veranderingen teweeg en genereren zo een specifiek leerproces. Dit hoeven niet alleen negatieve gebeurtenissen te zijn zoals

ziekte en tegenslag, maar het kunnen ook positieve veranderingen zijn in het persoonlijk leven die gevolgen hebben voor de werksituatie en dwingen tot aanpassingen, improvisatie en het leren omgaan met gewijzigde omstandigheden. In de gesprekken zijn tal van dergelijke ingrijpende gebeurtenissen aan de orde gekomen.

In de interviews is openhartig verteld over vaak moeilijke en emotionele episodes uit de persoonlijke geschiedenis. De gebeurtenissen maken deel uit van de biografie en daarmee van de ontwikkeling van het kunstenaarschap. Opmerkelijk is niet alleen de veerkracht die vaak getoond wordt nadat ingrijpende gebeurtenissen zich hebben voorgedaan, maar ook de ontwikkeling van kennis, ervaring of inzicht die daaruit voortkomt. Vanuit de interpretatie van de vertellingen tekenen zich enkele opvallende patronen af wat betreft de manier waarop ingrijpende gebeurtenissen een plaats krijgen in het levensverhaal. Zo is er bij vijf kunstenaars sprake van acceptatie en berusting en eveneens bij vijf kunstenaars is een bijzonder moment het begin van een verandering of stroomversnelling. Zij getuigen van een bijzondere gebeurtenis als een leerzame ervaring en een stimulans voor ontwikkeling. Oplossingen worden gezocht en nieuwe wegen worden gevonden. Er wordt duidelijk geleerd vanuit de omstandigheden: Aun aprendo. Met het ouder worden lijkt deze ontwikkeling niet op te houden. Integendeel: leeftijd gerelateerde tegenslag (zoals sommige beperkingen) kan leiden tot het aanscherpen van keuzes en tot een overtuigde inzet op de mogelijkheden die er nog wel zijn. Deze bevinding uit de analyse van de narratief-biografische interviews nuanceert de gedachte dat een ingrijpende gebeurtenis leidt tot een verlies aan controle en regie over de eigen levensloop (Schütze, 1981; Alheit, 1986). Een voorbeeld wordt gegeven door kunstenaar Pam Emmerik die zichzelf na haar coma weer leert spreken. Veel meer is er sprake van een ombuigen van de beperking naar een mogelijkheid, van tegenslag naar hoop en perspectief.

Ingrijpende gebeurtenissen vormen de plot van een levensverhaal. Wanneer de personages zijn geschetst en de omgeving in kaart is gebracht, tekenen de gebeurtenissen zich af als scharnierpunten van verandering en ervaring. Hoe gaat de hoofdpersoon hier mee om? Welke stappen worden gezet en wat is er geleerd? Het zijn deze vragen die verder besproken zullen worden in het volgende, laatste deel van dit hoofdstuk.



IV-5.

LEREN DOOR ERVARING EN VERANDERING

In dit hoofdstuk heb ik gekeken naar de – narratieve – zelfpresentatie en profilering van de kunstenaar (het personage), naar de sociale en institutionele context (de ruimte) en naar belangrijke en ingrijpende gebeurtenissen (de plot). In dit vierde deel van de analyse wil ik nagaan in hoeverre deze componenten van de narratieve biografie van de gevorderde kunstenaar ervaringen, ontwikkelingen en veranderingen genereren die van betekenis zijn voor het leerproces op latere leeftijd. Deze processtructuren van verandering in de levensloop wordt door Schütze aangeduid als ‘Wandlungsprozesse’ (Schütze, 1984).<sup>140</sup>

Gebeurtenissen en ervaringen tijdens de levensloop zijn van invloed op het ‘zelf’ van de betrokkene en vormen feitelijk diens biografie. Ingrijpende gebeurtenissen kunnen als bijzondere leerervaringen een rol spelen ten aanzien van de ontwikkeling, houding of profilering van een ‘zelf’: ‘In the context of a life-story, we defined as significant learning-experiences those learning-experiences which appeared to guide the interviewee’s life-course or to have changed or strengthened his or her identity.’<sup>141</sup> De biografie is per definitie een proces van verandering van de identiteit. Tijd is leeftijd. En de verandering van het zelf in de levensloop kan beschouwd worden als een leerproces, net zoals het leerproces altijd transformatief is. ‘Leren door ervaring en verandering’ overkoepelt in zekere zin de eerder behandelde delen van de analyse met betrekking tot biografie, omgeving en ingrijpende gebeurtenis.

Ervaring en reflectie kenmerken de ontwikkeling en verandering van de ‘Selbstidentität’ van de kunstenaar en bepalen de biografische transformatie processen.<sup>142</sup> Een leerproces is een voortgaande ontwikkeling in de tijd en een verkenning van mogelijkheden zowel in de sociale omgeving van het professionele kunstenaarschap als in het persoonlijk leven. Zoals Helly Oestreicher het zegt: ‘Maar het gevoel dat er altijd andere dingen nog te leren zijn, te ontdekken zijn, niet alleen te maken zijn maar te ontdekken zijn... dat is ook leren.’ En Franck Gribling omschrijft het leerproces van kunstenaars: ‘Ja, leren in de zin van het Franse woord ‘expérience’, dat je je ervaring uitbreidt. En je ervaring opdoet. Al doende.’ Dit late leerproces is in belangrijke mate gestoeld op ervaring en loopbaan en is een biografisch leren (Jarvis, 1983; Dominicé, 2000).<sup>143</sup>

IV-5-1. ALTIJD VERDER

Op basis van alles wat tot dan toe is geleerd, gemaakt en gedaan, worden nieuwe wegen onderzocht of ingeslagen paden verder verkend.<sup>144</sup> Guido Lippens: ‘(...) je blijft je hele leven eigenlijk leren en je kunt daardoor voor jezelf je doel verplaatsen en bijstellen. Dat vind ik gewoon een geweldige rijkdom.’ En Helly Oestreicher over haar keramiek: ‘Ik wil altijd verder. Ik kan niet produceren. Geen productie draaien. Dat kan ik niet. En daar moet ik bijzeggen, ik wil altijd iets erbij leren...’. Uit eigen ervaring vertelt Christie van der Haak over de nieuwe technieken voor de uitvoering van haar textielontwerpen:

<sup>140</sup> ‘Schütze speaks of biographical ‘transformation processes’ whenever an unexpected reorganization of action-schematic activities becomes necessary within the ‘inner world’ of the biographical subject.’ Alheit, 1986, p. 15.

<sup>141</sup> Antikainen, 1996, p. 70.

<sup>142</sup> ‘(...) insbesondere geht es hier um Prozesse der lebensgeschichtlichen Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität.’ Schütze, 1981, p. 103.

<sup>143</sup> Dominicé hanteert de term ‘educational biography’ voor de levensloop als educatief proces. Dominicé, 2000, p. 1.

<sup>144</sup> ‘Living long provides a larger number of opportunities, more time to work, a chance to improve on past failures, and gives others a chance to discover, encourage, and applaud late-life developments. A long life also allows for knowledge, skills, and experience to be accumulated, which were major factors in the creativity of contemporary aging artists.’ Lindauer, 2003, p. 217.

*‘Ik leer absoluut dingen er bij. Het is wel op een andere manier... ik ben ook overgeleverd aan de techniek en hulp want ik mag niet zelf aan de machine komen. Ik zou al heel veel dingen weten, maar ik mag niet want het is hun machine. Er staat een meisje naast me die daar verantwoordelijk voor is. Je bent natuurlijk altijd ook als kunstenaar heel erg in je hoofd bezig. Je ontwikkelt je eigenlijk altijd als kunstenaar. Stel dat je een jaar lang niet werkt, je ontwikkelt je wel een jaar. Daar ben ik van overtuigd want je bent gewoon altijd aan het nadenken.’*

Ook Henk Helmantel geeft aan dat hij leert in de praktijk:

*‘Alleen al bijvoorbeeld mijn meer denken in kleur... ik kan me nog herinneren, toen ik begon, dat de tube zwart... dat daar vaak in geknepen werd. Dat was een van de tubes die gauw leeg was. Maar ik gebruik helemaal geen zwart meer. Alles is kleur. Ook de donkerste partijen. En als het écht nodig is om de zaak nog even te accentueren in de verdieping van de kleur, nou dan kan het zijn dat ik er een beetje zwart aan toevoeg, maar nooit puur zwart. Nou dat is ook iets wat ik heb geleerd al werkend. Ja, als je het vroegere werk vergelijkt met het latere werk, dan kun je dat toch zien.’*

Hans Boer spreekt over een leren door veel te zien en een open blik:

*‘Dus het leren is breed, is breed. Het kan natuurlijk... boeken lezen over kunst, niet dat ik nou zo verschrikkelijk veel boeken lees over kunst... het is vooral veel kijken. Dus ja het is een proces, maar waar je zelf ook wel open voor moet staan. En iedere keer denk ik van: ‘Ja, ga ik op dezelfde manier door of wil ik toch stappen zetten?’ Dus het is breed. Het is een combinatie van dingen. Ik denk dat het ook heel belangrijk is om te blijven kijken.’*

Franck Gribling noemt het leren door de reflectie op het oeuvre. Dit is een dynamisch proces van denken en maken:

*‘Want dingen worden opgepikt, andere kanten verdwijnen weer. De kunstenaar zelf krijgt er een stimulans door. Dus kortom, er wordt nooit met een helemaal vastliggend oog gekeken naar een oeuvre of naar werken die al bestaan. Dat wisselt voortdurend, dat is waar. En voor de kunstenaar, dat is het leerproces, in dit geval de oudere kunstenaar, de stimulans die ze krijgen daar komen bepaalde ervaringen die worden plotseling er uit gelicht. Daar gaan ze zich meer op concentreren op zo’n kant.’*

Met de terugblik op het oeuvre wordt de artistieke praktijk tevens in zijn professionele en sociale context beschouwd. De kwaliteiten van het werk worden, bewust of onbewust, afgemeten aan de omgeving waarbinnen het werk is ontstaan en waartoe het zich verhoudt. De omgeving is behalve referentiekader ook voedingsbodem en leeromgeving voor het eigen werk. Christie van der Haak vertelt over haar ervaringen met textielontwerpen:



*‘(...) ja dat is wel grappig om mee te maken... als je het over leren hebt, heb ik daar ook de laatste tijd heel veel over geleerd. Over het enorme verschil van hoe men naar die stoffen kijkt, naar patronen, of naar schilderijen.’*

Fotografe Helena van der Kraan heeft het over het leren in opdrachtsituaties:

*‘Soms neem je een opdracht aan zonder dat je daar professioneel toe uitgerust bent. En dat je dat gaandeweg moet leren. Meestal neem je de opdracht aan vanwege de uitdaging en dat je dan denkt ‘waar ben ik aan begonnen, hoe moet dat?’. (lacht) En dan is het natuurlijk zo dat opdrachten meestal heel vruchtbaar kunnen zijn, want ze kunnen je nieuwe inzichten verschaffen.’*

Het leren in praktijksituaties geldt zeker ook voor kunstenaars die zelf in het onderwijs werken, zoals Johan van Oord aangeeft:

*‘En ik leer er ook ontzettend veel van. Ja, dat zeggen natuurlijk alle docenten denk ik: ‘ik leer ook heel veel van het lesgeven en van mijn studenten.’ Maar dat is ook echt zo.’*

De artistieke praktijk kent een leerproces dat zich zowel manifesteert in de opeenvolging van ervaringen als in de breedte van de sociale omgeving. Dit is het ‘sociale kapitaal’ dat door John Field werd gekenmerkt als een netwerk van relaties en gedeelde waarden waarbinnen iemand zich ontwikkelt en ontplooit.<sup>145</sup> Een leerproces dat is verankerd in ervaring en reflectie is een leren ‘in terms of life process’ (Berlind, 1994). Het is een leerproces dat verbonden is met de biografie en met de ontdekking van het individu als een zelf. Maar niet alleen vindt het leerproces plaats in de biografie, het ontvouwt zich ook als biografie. Het zelfbegrip (Selbstverständigung) vindt vorm en uitdrukking in de ‘biografische dimensie’ van het levensverhaal.<sup>146</sup> Hierin profileert het zelf zich zowel actief (als ‘I’) als reflectief (als ‘Me’) en dus tegelijk individueel en sociaal.<sup>147</sup>

Helena van der Kraan (1940) geeft aan dat haar leeftijd van invloed is op de omgang met het medium:

*‘Ik wou alleen nog zeggen dat het feit dat ik oud ben geworden, mij op een andere manier met de fotografie laat omgaan dan vroeger omdat er geen ‘later’ is. Ik bedoel, het kan nog dat ik nog tien jaar leef, maar dat bedoel ik niet. Ik bedoel: ik ben volgens mij niet meer actief. Ik denk niet dat ik mezelf nog actief kan noemen, ik ben nu min of meer aan het beschouwen. Ik ben heel veel over fotografie aan het nadenken. Ik heb in de afgelopen weken al mijn fotoboeken weer doorgenomen en me afgevraagd welke van die boeken ik nu niet meer zou kopen en welke wel. En waarom? En ik heb een paar van die helden, die heb ik al lange jaren, en dan ben ik iedere keer bang als ik er weer inkijk; zou hij dat wel houden...? Of zij. Het kan toch niet zo zijn dat ik opeens denk: goh, die man is ook niet zo goed als ik altijd heb gedacht. (lacht) Nou, de belangrijkste die staan nog: August Sander, Brassai, Atget, Weegee en nog een heleboel.’*

<sup>145</sup> ‘(...) there is a close relationship between people’s social networks and their educational performance.’ Field, 2008, p. 55.

<sup>146</sup> ‘The idea that every narrative act has a deeper ‘biographical dimension’ should appear a plausible one (...). Narration normally not only serves the communication between interaction partners, but also, in addition to the creation of a mutual framework of experience, aids self-presentation and thus at least the implicit ‘self-understanding’ (Selbstverständigung) of the narrator.’ Alheit, 1986, p. 17.

<sup>147</sup> ‘Learning within and through one’s life history is therefore interactive and socially structured, on the one hand, but it also flows its own ‘individual logic’ that is generated by the specific, biographically layered structure of experience. The biographical structure does not determine the learning process, because it is an open structure that has to integrate the new experience it gains through interacting with the world, with others and with itself. On the other hand, however, it significantly affects the way in which new experience is formed and ‘built into’ a biographical learning process.’ Alheit, 2007, p. 67.

<sup>148</sup> Gerrit Benner (1897-1981), Fries schilder. In 1954 nam hij het atelier van Karel Appel in Amsterdam over.

<sup>149</sup> ‘Van Citroen kreeg ik geen privé les en bij Verwey tekende ik zoals het uit kwam, soms met hem mee als hij een portret maakte en soms gingen we ergens naar toe, niets lag vast ik mocht in hun wereld kijken en doen, ze lieten mij vrij en corrigeerden nauwelijks, maar boden mogelijkheden. Het waren meer ontmoetingen dan lessen. Ik heb heel veel aan hen te danken.’ Anna Metz in een e-mail bericht aan LD, 3-4-2016.

<sup>150</sup> Smilde, 2009a, pp. 129-130.

Groei en ontwikkeling van het zelf kunnen plaatsvinden in de dialoog met de ander als sociale groep of professionele omgeving, maar kunnen ook op bijzondere wijze worden bepaald door de individuele ander: iemand die van bijzondere betekenis is voor de reflectieve ‘Me’ en daardoor ook voor de handelende ‘I’. Voor keramiste Helly Oestreich verpersoonlijkte Benno Premsele zo’n betekenisvolle ander:

*‘En dan was Benno heel, heel bijzonder. Die pakte je op. Was heel streng. Hij zei altijd precies wat ‘ie ervan dacht. Maar hij was daardoor zo stimulerend.’*

Sinds Christie van der Haak textielontwerpen maakt, voelt zij zich soms gehinderd door de hoge productiekosten die daarmee gepaard gaan, maar dan is het haar man Philip Peters die haar aanmoedigt om toch door te gaan:

*‘Dus alles wat ik nu doe kost heel erg veel geld. En ik heb heel veel dingen gemaakt en eigenlijk van spaargeld en zo, en Philip zegt altijd: “Doen, doen, ga het maken”. Natuurlijk altijd doorgaan, altijd eerst het werk.’*

Willem den Ouden haalt een herinnering op aan een bezoek in zijn jonge jaren aan de schilder Gerrit Benner<sup>148</sup>:

*‘Ik werd vriendelijk ontvangen en dan praatte hij, met zijn scheve neus want als kind was ‘ie van de commode gevallen en zijn neus was scheef. En dan snoof ‘ie de hele tijd. Zo van: “Ja, ja, dat gras, dat gras”. Toen zei hij op een gegeven ogenblik: “Als je buiten werkt, dan werk je vanaf je voeten tot boven je hoofd.” Nou ja, zo simpel als wat, maar je moet er maar achter komen. Je moet het maar proberen. En dat is het, dat is het absoluut. Dat is een van de beste lessen die ik gehad heb. Eén zo’n opmerking van Gerrit Benner.’*

En Anna Metz zegt dat zij veel gehad heeft aan de ontmoetingen met Paul Citroen en Kees Verwey<sup>149</sup> en dat zij een degelijke opleiding in technische vaardigheden van Dirk van Gelder heeft gekregen.

In haar studie over ‘musicians as lifelong learners’ wijst Rineke Smilde op de betekenis van de ‘significant others’ in het biografisch leerproces van musici.<sup>150</sup> De betekenis kan gelegen zijn in deskundigheid en kennis, in voorbeeld en stimulans of in vertrouwen en hulp. Het kunnen zowel collega’s als voorgangers, docenten of naasten zijn. Ook voor de geïnterviewde beeldende kunstenaars geldt dat ‘betekenisvolle anderen’ op verschillende manieren een rol blijken te spelen in de loopbaan, de artistieke praktijk en het leerproces. Het leren in de levensloop maar vooral ook van de levensloop impliceert een leerproces van het zelf ten opzichte van en bemiddeld door de ander.

## IV-5-2. COMMUNITY OF PRACTICE

De voorbeelden uit onderricht en onderwijs laten zien dat ook dit deel van de beroepspraktijk reflectief is en kan leiden tot inzichten en veranderingen binnen de eigen artistieke praktijk. Studenten en docenten vormen samen een leeromgeving waarin ieder zich (als) zelf profileert.<sup>151</sup> Zoals George Herbert Mead al aangaf: 'one has to be a member of a community to be a self.'<sup>152</sup> In het kunstonderwijs vindt overdracht van kennis en vaardigheden plaats, maar worden ook conventies gedeeld. Becker spreekt van een 'cooperative web of activity'.<sup>153</sup> Het kunstonderwijs richt zich volgens hem op nieuwkomers: 'Whether they study in a school, teach themselves, or pick up a skill on the job, they learn some operating conventions of the art world, and learn to apply them in actual situations of artistic production.'<sup>154</sup> Het door hem geschetste model doet denken aan de 'legitimate peripheral participation' (Lave & Wenger, 1991): een concept dat uitgaat van de geleidelijke deelname en acceptatie van een nieuwkomer binnen een praktijkgemeenschap.<sup>155</sup> De kunstwereld als een 'community of practice' kenmerkt zich door een dynamisch proces waarbij 'newcomers' en 'old-timers' deelgenoot van elkaars wereld kunnen worden.<sup>156</sup> Bert Loerakker geeft hiervan een toepasselijk voorbeeld:

*'Ik hoorde laatst van een kunstenaar die was op een opening in Berlijn, een Nederlander, hij zegt 'Verdomme', zegt 'ie, 'sta ik op de opening in Berlijn en over wie gaat het? Over Bert Loerakker.' Daar stonden [twee jonge kunstenaars, LD] en nog andere stonden met elkaar te buurten over mij. Want door mij waren ze kunstenaar geworden. Natuurlijk hebben ze zelf hun enthousiasme en hun honger, maar je kan ook enthousiasme overbrengen naar hun toe blijkbaar. Ja, dat werkt. Ik vind ook dat je dat verplicht bent als kunstenaar die al een tijd carrière heeft opgebouwd en ervaring heeft, ik vind dat je dat verplicht bent om dat te delen met de jongeren.'*

Christie van der Haak heeft op de Koninklijke Academie een stand die zij 'het hart' noemt en waar ze tussen de middag met studenten praat:

*'Ik zit een aantal dagen in de pauze in mijn stand en al die studenten, ieder jaar opnieuw komt er weer een nieuwe lading, dan zijn er altijd wel vijf, zes die gaan bij mij aan de tafel zitten en zeggen: "Wie bent u, wat doet u hier?". En dan begin ik te vertellen. Het is zo iets raars, maar in al die jaren heb ik allemaal vriendjes en vriendinnetjes. Want die jongens en meisjes die vinden het heerlijk. Die vinden het leuk en die hebben lol en ja... je bent ergens een moeder of zo weet je wel, ondertussen eigenlijk een oma, maar goed.'*

En Johan van Oord vermeldt over een docent van zijn afdeling:

*'Maar [zij] is een docent bij ons en dat is een performance kunstenaars dus die schakelt regelmatig studenten in bij haar performances. Bij haar manifestaties in binnen- en buitenland. Dat vind ik een heel goed voorbeeld van hoe dat zou kunnen. Want je geeft dan enorm direct inzicht in de mechanismes in de*

<sup>151</sup>  
Cf. paragraaf IV-3-5.

<sup>152</sup>  
Mead, 1992 (1934), p. 162. Vergelijk ook met Kenneth Gergen die spreekt over 'The interknitting of identities' in: Wetherell, Taylor & Yates, 2001, p. 257.

<sup>153</sup>  
Becker, 2008 (1982), p. 67.

<sup>154</sup>  
Ibid., p. 78.

<sup>155</sup>  
'(...) the sustained character of developmental cycles of communities of practice, the gradual process of fashioning relations of identity as a full practitioner, and the enduring strains inherent in the continuity-displacement contradiction.' Lave & Wenger, 1991, p. 121.

<sup>156</sup>  
Pierre Bourdieu heeft het in dit verband over 'de chronologische tegenstelling tussen nieuwkomers en gevestigden' binnen het veld van culturele productie. Bourdieu, 1989, p. 272.

*kunstwereld. En tegelijkertijd kun je de studenten iets bijbrengen over de aard en de principes van de performance. Dus dat werkt heel goed. Wat wij bijvoorbeeld ook doen is een keer per jaar, we noemen dat het voorbeeldproject, dat docenten hun werk en met name hun ontwerp- en schetstechnieken tonen. In de academie. Daar in het openbaar over vertellen, over geïnterviewd worden. Van tevoren bezoeken studenten die docent om ter plekke in het atelier een lang interview te houden. Dat wordt gepubliceerd. En dan is er nog een openbaar debat. Dus ze brengen echt het werk van de docent binnen de academie.'*

Dit voorbeeld geeft aan dat het kunstonderwijs als 'community of practice' zowel voor de student als voor de docent van betekenis is. Het academie-interview is een vorm van reflectie op de eigen praktijk van de docent ('oldtimer'). In dit verband noemt Franck Gribling het belang van 'referentiekaders' voor de nieuwkomers:

*'Die aandacht voor andere kunstenaars, hoe die bezig waren en nog steeds zijn, ik denk dat dat in het onderwijs misschien een iets grotere rol zou kunnen spelen. Ik ben niet precies op de hoogte hoe het in feite gebeurt, maar... je moet het toch meenemen. Het heeft ook met referentiekaders te maken. En ook voor jongere kunstenaars is het, denk ik, altijd belangrijk om een groot referentiekader te hebben.'*

Maar voor de gevorderde kunstenaar is dit referentiekader net zo belangrijk:

*'En voor die kunstenaars zelf is het ook van belang zich voortdurend bewust te zijn van 'waar ben ik mee bezig? Wat is vitaal wat ik gedaan heb? En hoe bouw ik voort?' Want als je als kunstenaar ouder wordt, bouw je toch, denk ik, in het algemeen voort op de stappen die je gezet hebt. Dat ligt ten minste wel voor de hand. En het is natuurlijk zo dat veel oudere kunstenaars, merk je, toch steeds blijven putten uit iets wat in een vroeg stadium al aanwezig was. Dat uit hun jeugd putten of uit een vroeg stadium putten.'*

## IV-5-3. REFLECTIE EN HERINNERING

Met betrekking tot artistiek geheugen en als achtergrond voor nieuwe ontwikkelingen zegt Franck Gribling het essentieel te vinden dat er 'een soort memorie is voor belangrijke gebeurtenissen die nog altijd ergens een voedingsbodem kunnen zijn voor de actualiteit'. Volgens Gribling moet ouder werk als het ware geactualiseerd worden en moet de nieuwe kunst in een historische context worden geplaatst. Zijn uitspraak is verwant aan wat Sef Peeters zei over het 'reanimeren' van ouder werk (paragraaf IV-2-5). En Anna Metz spreekt over het 'uitkristalliseren' van haar werk. En ze zegt: 'Ik merk een soort van nieuwe stille afstand. En een nog duidelijker kiezen.(...) Dat het nog meer naar de kern gaat.' Het relateren van het werk op latere leeftijd aan het vroegere werk lijkt een belangrijke processtructuur in het voortgaande leerproces. Het brengt het leren in een cirkelgang van ervaring en ontwikkeling.

Het door Gribling opgezette tentoonstellingsprogramma in Antwerpen droeg dan ook de toepasselijke titel 'The Present is the result of the Past'. Zijn opmerking brengt Pierre Bourdieu's begrip van de 'artistieke leeftijd' in herinnering (paragraaf II-3-3) en diens analyse van 'de dialectiek van de distinctie waardoor instellingen, scholen, kunstwerken en kunstenaars wier naam onverbrekkelijk aan een bepaald moment in de geschiedenis van de kunst verbonden is, die hun tijd beheerst hebben of juist gedateerd zijn, onvermijdelijk verbannen worden naar het verleden.'<sup>157</sup> Maar wellicht is Bourdieu's concept van de 'artistieke leeftijd' toch te absoluut lineair gedacht en blijkt in de praktijk dat kunstenaars als het ware meerdere leeftijden kunnen hebben doordat zij hun oeuvre voortdurend actualiseren met terugkijken, heroverwegen en herformuleren. Volgens Johan van Oord is dit een cyclisch proces:

*'Ik word er bijna elke dag meer mee geconfronteerd hoe die slang steeds in zijn staart bijt. Dus net tekende ik een lijn... je gaat naar de academie, ik was 19 en nu ben ik 64. En er is van alles en nog wat gebeurd. Dat is in ieder geval een lijn van 1969 tot 2014, dat is gewoon een historische lijn. En die is lineair en die kun je ook tekenen en daar kun je allerlei punten aanbrengen; toen had ik die tentoonstelling en toen maakte ik dat werk, enzovoort, enzovoort. Maar in de praktijk van het atelier, misschien met mijn levensfase nu te maken, word ik meer dan ooit geconfronteerd met het feit dat ik nu, 2014, iets aan het doen ben, wat ik in 1986 ook heb aangeboord. Dat dringt zich ineens op, die herinnering. Ik zie dat moment voor me.'*

'Het is wel echt een terugdenktijd op dit moment voor mij', zegt Sef Peeters:

*'(...) maar ik geloof dat ook wel, dat de meeste dingen niet verouderd zijn. Dat ze nog zeggingskracht hebben. En daarmee hoop ik dat ik ze nog wel kan laten zien. Of dat ik omstandigheden moet scheppen dat ik ze in een nieuwe context kan laten zien. Of kan actualiseren.'*

*'En dat heeft er wel mee te maken omdat ik ook reacties erop krijg van sommige mensen dat mijn werk niet gedateerd lijkt. Dus ik denk: oh he, ik kan er nog wat mee doen. En ik wil er ook nog wat mee doen. En ik zie zelf ook wel dat het op de een of andere manier losgezongen is van een tijdsbeeld, zou je kunnen zeggen, want gedateerdheid dat is dan echt gekoppeld aan een bepaalde mode of tijd of wat dan ook. Van de ene kant is het; wat kan ik er mee doen? Is het weer een nieuwe inspiratie om weer nieuwe dingen te maken of moet ik dat gewoon achter me laten en helemaal kijken; wat ligt nou open?'*

Hans Boer (1947) betreft eveneens het oudere werk in zijn reflectie op zijn artistieke visie:

*'Ik denk dat het leren van kunstenaars... er zit ook iets filosofisch bij, het is ook heel sterk de waaromvraag: waarom wil ik dit?'*

<sup>157</sup>  
Bourdieu, 1989, p. 274.

<sup>158</sup>  
'I guess we should beware of being dazzled by old men musing on the days of their youth' schreef T.J. Clark over Picasso en Braque in: *Farewell to an Idea*, 1999, p. 222.

<sup>159</sup>  
Laermans, 2004, p. 15.

*Waarom doe ik dit? En zo vraag je je ook af bij andere kunst, of het nou Vermeer is of een Karel Appel, waarom spreekt het me aan? Of waarom ben ik geïnteresseerd? Dus het gaat niet om te kijken op voorhand hoe prachtig 'het Straatje' is, maar hoe komt dat prachtige eigenlijk dan? En als je dat heel breed doet, niet alleen binnen het schilderen, maar heel breed binnen de kunsten (...) maar toch die vraag is continu aanwezig. Ook beargumen-teren waarom je iets niet goed vindt of waarom je iets wel goed vindt. Nou, en dat gaat ook naar je eigen werk toe. Je eigen werk is natuurlijk altijd wat moeilijker. Bij m'n eigen werk is het misschien beter als je het oude werk pakt: waarom is dat oudere werk van mij... wat bevalt me daar nog in? Hoe komt dat? Dus het is een spel van kijken, tentoonstellingen bezoeken...'*

Deze overpeinzingen geven aan dat in de artistieke ontwikkeling terugblik en toekomst met elkaar verbonden kunnen zijn. Dit is niet de nostalgie van de retrospectieve blik<sup>158</sup>, maar een reflectief bewustzijn van het zelf waarin de eigen ontwikkeling richting krijgt. Zoals Rudi Laermans schrijft: 'Kunstenaar zijn is leren, over de kansen tot zelfontwikkeling van het eigen artistieke kapitaal (...)'<sup>159</sup> We horen dit terug in de woorden van Anna Metz:

*'Als ik m'n etsen van vroeger zie, of m'n tekeningen, dan zoek ik eigenlijk mijn hele leven naar hetzelfde. D'r zitten niet zo van die enorme scheuten in bij mij. En nu wordt het helemaal... ik denk dat die vormen nu zich steeds meer uitkristalliseren, deze laatste tijd van mijn leven ja. Ik zie het gewoon gebeuren.'*

Het is niet verwonderlijk dat kunstenaars op latere leeftijd terugkijken op hun werk en hun loopbaan overzien. Johan van Oord zegt in antwoord op het interviewverzoek:

*'De impuls komt van buiten. Die impuls die zorgt ervoor, en dat doe je natuurlijk toch op een bepaalde leeftijd en als er bepaalde dingen gebeuren, om eens jezelf in een groter perspectief te zien. De plek waar je nu bent, wat er aan vooraf is gegaan en wat er nog kan komen. Dus je gaat jezelf eigenlijk als 'een geval' beschouwen. (lacht) Ik bedoel het positief hoor. Maar dan meer structureel. Want dat doe je natuurlijk heel regelmatig, dat je terugkijkt.'*

Ook schilder Henk Helmantel overziet zijn carrière:

*'Ik ben nu zevenenzestig en hoe kijk ik nu tegen het leven aan? Ik heb wel eens gezegd, en zeker gedacht, als ik nu plotseling zou komen te overlijden dan heb ik in ieder geval de gelegenheid gehad om voluit mijn werk te kunnen uitoefenen en ook om binnen de mogelijkheden die ik heb op niveau te komen. Dus nogmaals, als ik weg zou vallen zou ik dat zelf jammer vinden, en velen misschien met mij, maar het zou in artistieke zin ook weer niet echt een ramp zijn.'*



En Guido Lippens is eveneens tevreden met waar zijn loopbaan hem in artistiek opzicht heeft gebracht:

*'(...) eindelijk heb ik pas recent een beetje kunnen overzien van; ja, maar zo beroerd heb je het nou ook weer niet gedaan. In je hele ontwikkeling. D'r is een soort basis onder gekomen waardoor ik eigenlijk kan zeggen: nou ik ben wel gelukkig met hoe het gegaan is en de situatie waarin ik me nu bevind.'*

Voor het levensverhaal is de herinnering essentieel.<sup>160</sup> Terugblik en herinneringen worden als het ware afgewogen tegen de actualiteit. De terugblik op het oeuvre is feitelijk het in ogenschouw nemen van de 'zelfrealisatie' die erin tot uitdrukking komt (zie ook paragraaf IV-4-5). De retrospectieve blik kent zijn publieke variant in de retrospectieve tentoonstelling: de presentatie van een oeuvre als artistieke biografie en gememoriseerde existentie van de kunstenaar (Bätschmann, 1997). Maar juist in de terugblik en in het overzicht dient zich onvermijdelijk de vraag aan in hoeverre de kunstenaar daadwerkelijk gekend kan worden door het werk dat hij gemaakt heeft.<sup>161</sup>

De gevorderde leeftijd kan een specifieke zorg met zich meebrengen: de nalatenschap. Voor veel kunstenaars is dit een heikele kwestie. Vragen over de zorg voor de nalatenschap, het atelier en alles wat daartoe behoort, komen dikwijls aan de orde. Bert Loerakker:

*'Dus ja, ik schilder hier alles bij elkaar om een ander straks er mee op te zadelen. Da's ook wat. Maar het is een heel terechte vraag hoor, van wat is die drive, die beweegreden om te blijven werken? Misschien is het wel goed dat ik daar geen antwoord op weet. (...) Iemand die daar echt een goed antwoord op weet, zou ik best willen horen. Van een collega of zo.'*

Anna Metz laat weten: *'En nog steeds ben ik dingen aan het weggeven, ik wil alleen nog maar overhouden wat ik echt nodig heb.'* En ook Hans van der Pennen is aan het 'ordenen en opruimen': *'Dat heb ik wel eerder gedaan, maar nu moet het nog strikter. Het is heel vreemd. Maar het is goed om te doen. Kijk, hoe lang heb je nog? En wat wil ik nog in die korte tijd?'*

Fotografe Helena van der Kraan zegt haar negatievenarchief te zullen nalaten aan het Nederlands Fotomuseum. Maar zij is boos over de geringe vergoeding die in Nederland wordt geboden voor het gebruik van fotografische archiefbeelden en ze heeft zorg over het toekomstig gebruik van het archief:

*'Ze krijgen mijn archief. Jammer genoeg. Want ik heb geen ander adres. Ik moet het in de Maas gooien of ik moet het aan deze club geven. En straks moet ik ook een formulier invullen wat ze daar allemaal wel mee mogen doen of niet mogen doen. Ik heb tot nu toe alles doorgekrast. Dat ze dit niet mogen doen. Maar ja, dan lig ik daar in de tombe bij drie graden onder nul en zullen ze natuurlijk dat archief nooit er uit halen. Ik vind dit echt te grof.'*

<sup>160</sup>  
'Memory is the key requirement for the production of a life-story,' Antikainen et al., 1996, p. 22.

<sup>161</sup>  
'We could hardly ever recognize an artist whom we knew only through his work. So how far is his personality 'expressed' in it?' Gombrich, 'Visual Metaphors of Value in Art' in: *Meditations on a Hobby Horse and other essays on the theory of art*, 1985 (1963), p. 26.

<sup>162</sup>  
'Toenemende kwetsbaarheid is dus slechts een deel van het verhaal, het andere deel gaat over toenemende ervaringsrijkdom.' Baars, 2006, p. 210.

*'Bovendien vind ik het ook lastig om, maar ja je moet je daar natuurlijk niet mee bezig houden zolang je nog leeft, maar ik vind het ook lastig dat je iets nalaat waar iemand anders dan andere artistieke inzichten op loslaat en daarover kan beschikken. Tegelijkertijd is het natuurlijk aanmatigend om te denken dat je überhaupt iemand over vijftig jaar nog interesseert als kunstenaar. Dat weet je nooit, dat weet je niet.'*

Guido Lippens weet nog niet wat de bestemming van zijn nalatenschap zal worden:

*'Je kunt denken; maak een stichting. Maar dan nog. Wie zadel je daar dan mee op? Eerlijk gezegd weet ik het gewoon niet en eerlijk gezegd heb ik zelf zo iets; ik kan me er niet druk om maken. Ik vind het zo vaak zo geforceerd. Hoe je het ook draait of keert. Je gaat bepalen: nee jongens, maar wacht even dat kan niet zomaar zus of zo. Ja, waarom niet? Dat is een zorg die ik eigenlijk niet zou willen hebben. Ik denk ik zet het wel bij het oud vuil in een doos en ik zie wel.'*

Helena van der Kraan geeft duidelijk aan dat het opruimen ook een vorm van selecteren is:

*'Dus als je op een bepaald moment denkt; ik moet het gaan opnieuw bekijken en ik moet gaan weggooien dan is het ook een nuttig werk. En soms is het ook nodig, met name in de fotografie. En ik denk dat ik in dat stadium ben aangekomen dat ik eigenlijk dingen moet gaan een beetje uitmesten. Dat ik toch een heleboel wil weggooien om niet teveel dingen te laten slingeren die ik zelf niet goed genoeg vind.'*

En ook Karin Daan is er druk mee:

*'Ik zit midden in mijn atelier. Of ik zit eigenlijk in een studio. Vroeger zat ik hier te regelneven, maar nu zit ik eindeloos in mijn archieven. Ik heb ontzaglijk veel foto's en heel veel materiaal. Dat ben ik nu aan het organiseren en opruimen. Daar ben ik al maanden mee bezig en dan zeggen mijn vrienden wel eens; kom nou eens een keer. Maar ik heb het altijd druk.'*

De selectie is in wezen een zelfbeeld. Wat vind ik goed, wat laat ik zien en wat laat ik na? Ook dit is een stap in de biografie van het zelf. Met de selectie wordt niet alleen een schifting gemaakt in de materiële productie van de artistieke praktijk, maar vindt er een heroverweging van de ervaringsrijkdom plaats.<sup>162</sup>

Sef Peeters (1947) heeft 'het werk wat er allemaal is' als uitgangspunt voor een installatie genomen en daarmee heeft hij zijn 'opslag' weer tot een nieuw werk gemaakt:

*'We hadden het net over mijn opslag en het werk wat er allemaal is. Ik had het er over als ballast en jij noemde het bagage. Daar*



*heb je ook wel gelijk in. Het is een rijkdom. (...) Dit zijn foto's van mijn opslag. Die heb ik gebruikt voor de uitnodiging. En het heette 'de kunstenaar en zijn werk'. Een vrij langwerpige ruimte, je kent het wel. En aan de ene kant had ik met pellets een podium gemaakt en mijn hele opslag daar op gedeponeerd. Uitgestald. Gewoon als opslag. Als ding. Het kreeg een heel eigen beeldtaal. Ik ben er een maand, met pauzes, mee bezig geweest. En mijn uitgangspunt was: mijn werk... (...) Het was in de tijd van 'de kunstenaar rust'. Eigenlijk was ik rustend. Maar ik kon het niet laten om dat toch te gaan doen.'*

Artistieke ervaring en voortgaande reflectie zijn inherent aan de opbouw van het oeuvre. Maar het oeuvre heeft ook een materiële kant: een veelheid aan werk en spullen. Depot en opslag horen dan ook bij de werkomgeving van de kunstenaar. Sef Peeters heeft dit gegeven tot onderwerp van een installatie gemaakt.<sup>163</sup> Hij stelt vragen over de betekenis van het oeuvre ('ballast' of 'bagage'). Door van de opslag een presentatie te maken, transformeert én actualiseert hij het. Plotseling is dit niet slechts het werk uit het verleden, maar krijgt het een nieuwe presentie. Het werk wordt getransponeerd van het private domein (het atelier) naar het publieke domein (de tentoonstellingsruimte). Feitelijk wordt zo 'het atelier als zelfportret'<sup>164</sup> geëxposeerd. Voor de kunstenaar functioneert het werk als 'rijkdom' en als reflectie: zelfs in een periode waarin 'de kunstenaar rust' leidt het tot nieuwe ideeën en presentaties.



Sef Peeters, (De) Kunst(enaar) (Het) Werk(en). Argument Vertoningsruimte, Tilburg 2011.

#### IV-5-4. VOORTGANG EN VOLHARDING

In de gesprekken wordt over het eigen kunstenaarschap met grote stelligheid gesproken. Dikwijls worden ambitie of motivatie genoemd, vaak ook enthousiasme, gedrevenheid, geldingsdrang of zelfs noodzaak. Anna Metz' wens om bij Kees Verwey in de leer te gaan, was zo sterk dat het wel leek 'of haar leven ervan af hing.' Fotografe Helena van der Kraan vertelt over haar vele pogingen om een kunstopleiding te volgen in het voormalige communistische TsjechoSlowakije en over haar 'bezetenheid' voor het fotografisch procedé:

*'In het begin in de doka, dat was bijna een verslaving. Kijken hoe die foto opkomt in de bak, dat was bijna een verslaving. Later wordt het werken. Hetzelfde heb ik ervaren met gomodrukken. Mijn eerste gomodrukken zijn gemaakt in het zonlicht. Ik ging met*

*een negatief en met papier naar de binnenplaats en heb het daar in het zonlicht laten liggen. Ik wist niet hoelang dat moest, dat was gokken. Ik was bezeten. Ik kon er niet genoeg van krijgen.'*

Bert Loerakker over zijn motivatie voor het kunstenaarschap:

*'Want dat had ik altijd wel, ja ik weet niet of het raar is, ik wilde niet zomaar een kunstenaar zijn. Ik wilde toch wel iets neerzetten wat de moeite waard was en wel op een hoger niveau. Naderhand heb ik dat wel eens bedacht, of geformuleerd, als een drang om iets na te laten, om, om... ja goed, je bent op de wereld gezet, je leeft op die wereld en je gaat dood. En dat vond ik een zeer onbevredigend idee. Nou ja, men moest na mijn dood weten dat ik er geweest was. Dat is een raar iets misschien, maar goed dat had ik nu eenmaal en dat heb ik nog steeds eigenlijk.'*

Loerakker geeft nadrukkelijk aan 'niet zomaar een kunstenaar' te willen zijn. De ambitie ligt in het maken van kunst, het verleggen van grenzen ('een hoger niveau') en het maken van iets wat uiteindelijk 'de moeite waard' is.<sup>165</sup> De bereidheid om erkenning en succes ondergeschikt te maken aan de artistieke productie past weliswaar in het romantische beeld van het kunstenaarschap en geeft de kunstenaar zijn bijzondere positie<sup>166</sup>, maar tegenwoordig dragen erkenning en succes juist ook bij aan de 'celebrity' status van de kunstenaar. Loerakker lijkt niet uit te sluiten dat erkenning ook in de toekomst nog kan komen en daarom spreekt hij over 'een drang om iets na te laten'. Het is dus de vraag in hoeverre een kunstenaar onbaatzuchtig genoemd kan worden zoals Hans Abbing dat doet wanneer hij spreekt over de 'intrinsically motivated selfless artist' (Abbing, 2002). Volgens Abbing onderscheidt de kunstenaar met een onbaatzuchtige toewijding aan de kunst zich van diegenen die kunst maken voor commercieel succes en economisch gewin. Oftewel: de commerciële kunstenaar maakt kunst voor verkoop en geld, terwijl de niet-commerciële kunstenaar genoeg neemt met 'internal rewards' als drijfveren voor zijn artistieke productie.<sup>167</sup> Maar Abbing wijst er op dat beide drijfveren kunnen samengaan: bezetenheid, urgentie en drang komen voort uit intrinsieke motivatie maar kunnen tegelijk gericht zijn op het behalen van zakelijk succes of artistieke erkenning. De belangeloze schepingsdrang van de kunstenaar kent net zo'n mythische dimensie als de topos van het artistiek begaafde kind. Sinds het kunstenaarschap vooral als roeping wordt opgevat, wordt het ervaren en gekarakteriseerd als een paradoxale 'taak zonder opdracht.'<sup>168</sup> Of, zoals Helly Oestreicher het treffend verwoordt: *'En ik denk dat we vaak denken dat kunstenaars maar eens wat uitproberen, maar dat we de noodzaak daaronder niet kunnen navoelen.'* Deze 'noodzaak' wordt dikwijls uitgesproken als artistieke ambitie; als de drijfveer om nieuw werk te maken, als een taak welke de kunstenaar zichzelf stelt om zich volledig op de productie van een kunstwerk te richten. Hiermee ligt deze urgentie dan ook bij de kunstenaar zelf en bij het individuele proces. Bert Loerakker: *'(...) het is sowieso een proces dat je in de eerste plaats voor jezelf doet, dat is het kunstenaarschap, je doet het voor jezelf (...).'*

<sup>163</sup> Tentoonstelling '(De) Kunst(enaar) (Het) Werk(en)', Argument Vertoningsruimte, Tilburg, 6-2 tm 27-2-2011.

<sup>164</sup> Carel Blotkamp, 'Het atelier als zelfportret' in: Haveman e.a., 2006, pp. 345.

<sup>165</sup> 'Dat het belang ligt in het feit dat jij het de moeite waard vindt om dat te doen en daarmee bezig te zijn.' Interview Guido Lippens, 18-10-2011. Zie ook paragraaf IV-3-1.

<sup>166</sup> 'If artists were not totally dedicated to art and would make commercial compromises, as ordinary mortals do, it would diminish the status of art.' Abbing, 2002, p. 81.

<sup>167</sup> 'Most of the time artists are viewed as either selfless or commercial. It appears to be an all-or-nothing affair. This is the way society and the art world tend to employ these concepts. One false step and the artist becomes once and for all a commercial artist. Nevertheless, it is more appropriate to see these concepts as extreme positions on a scale with many positions in between.' Abbing, 2002, p. 82.

<sup>168</sup> Lauwaert, 2004, p. 1.

Maar de noodzakelijkheid moet blijvend gevoed en gevoeld worden. Helly Oestreicher zegt met betrekking tot de ontwikkeling van haar werk:

*'Ik heb altijd een soort urgentie gehad om verder te gaan. Om nog een grens over te gaan, om nog een andere kant op te gaan, om nog... ja. En ik weet niet precies waarom dat is. Waarom ik dat moet van mezelf. Omdat ik me anders vervel?'*

Henk Helmantel vertelt dat om het werk daadwerkelijk verder te brengen, het nodig is om geïnspireerd én actief te blijven:

*'Kijk, als het vuurtje innerlijk niet meer brandt, dan heeft het geen zin om per se door te willen gaan. Dat moet van binnenuit komen. Gevoed worden. En dat kan door allerlei dingen gevoed worden, maar het moet gevoed worden. Ik weet zeker, als ik niet geïnspireerd meer zou zijn door de dingen die mij altijd inspireerden, dat ik niet in staat zou zijn om goede dingen te maken. Dat is een voorwaarde om met dit vak bezig te zijn. Geïnspireerd zijn.'*

Hier dient zich nu een interessant probleem aan: waar vindt de kunstenaar zijn inspiratie? De kunstenaar wordt geacht geïnspireerd te zijn. De 'roeping' van het kunstenaarschap veronderstelt immers een voedingsbodem van inspiratie en gevoelde noodzakelijkheid. Het is geen verrassing dat veel kunstenaars spreken over inspiratie door het 'kijken'. Anke Roder zegt hierover:

*'Héél veel kijken naar andere kunstenaars, naar andere kunst, andere schilderijen. Reizen, andere landschappen tot je nemen, vaak naar de zee gaan, naar het licht kijken, veel wandelen.'*

Iets dergelijks vertelt ook Guido Lippens:

*'En ik ben ook naar Marokko gaan kijken omdat ik dacht; daar zijn dingen waar wij iedere keer als het ware bijna met onze rug naar toe gaan staan. Maar die cultuur dat is gewoon doorgegaan, doorgegaan, en daar kunnen we eigenlijk nog een heleboel van leren als we d'r eens een keer goed ernaar kijken.'*

Franck Gribling relateert het kijken aan het ouder worden:

*'En verder; je pikt ideeën op of je ziet dingen. In die zin blijft iedereen voortdurend rondkijken en ziet dingen. Dat is zo. Maar dat is redelijk normaal denk ik. Alleen de vraag is, althans het cliché is, dat dat minder wordt. Dat om je heen kijken. Naarmate je ouder wordt. In hoeverre dat zo is... misschien wel tot op zekere hoogte. De alertheid om open te staan voor van alles dat neemt misschien wel af hoor. Dat denk ik wel. De alertheid om snel te kunnen reageren op dingen die binnenkomen, of om te kunnen bevatten wat er allemaal gebeurt, om er iets mee te kunnen, dat zal wel afnemen denk ik.'*

Maar kunstenaars noemen ook andere vormen van inspiratie. Zo vertelt Helly Oestreicher over de betekenis van taal toen zij Paul Celan in het Duits ging lezen:

*'En dat was onder m'n huid gaan zitten. En dat kwam, ik wilde geen Duits meer spreken maar Duits is mijn moedertaal. En op de een of andere manier werd dat ook niet zo erg toegelaten door mij. En door Paul Celan kon ik me daar helemaal weer in terugvinden. Dat gaf me een goed gevoel. Het was mijn taal. En zoals hij met de woorden omgaat: hij beeldhouwt woorden, hij beeldhouwt zinnen. Daar voelde ik me echt verwant bij, hoe hij, niet speelde met woorden, hij gebruikte de taal als materiaal om zijn gedachten, zijn poëzie over te dragen. En dat sprak me erg aan en kennelijk kon ik dat ook goed aanvoelen omdat ik, nou ja omdat dat toch heel vroeg al in mijn geest geprent was.'*

En ook uit het maken zelf kan inspiratie gehaald worden zoals al bleek uit de ervaringen van Christie van der Haak met de Dornier weefmachine, van Helena van der Kraan in de doka of van Anna Metz met de aanschaf van een nieuwe, kleine etspers:

*'Dat is nou zo'n beslissing die bij je laatste huis hoort. Je kunt op een kleine ets ook alles vertellen wat je wilt. En dan kan ik ook altijd nog wel een keer op die grote gaan drukken maar misschien doe ik dat helemaal niet meer. En dat is een beslissing die goed is en zuiver is en me daarom ook helemaal niet stoort. Dat was dat. En nu het volgende, nou kom maar op. Zoiets.' (lacht)*

Inspiratie is de *conditio sine qua non* van het kunstenaarschap. Ook deze gedachte wordt door Kris en Kurz in hun analyse van het kunstenaarschap als *topos* benoemd: de kunstenaar die net als God ('alter deus') creëert. Zij hebben het over de 'Heroisering zum 'divino artista'.<sup>169</sup> Sinds de kunstenaar, vanaf de Romantiek, 'vrij is en niet gebonden aan regels of conventies' kan hij 'in zijn artistieke zoektocht bij niemand anders te rade (...) gaan dan zichzelf; dat hij tot de kunst geroepen wordt en geen mogelijkheid heeft om deze roeping te negeren, zonder zichzelf ernstig tekort te doen – dit zijn belangrijke kenmerken van het romantische kunstenaarschap, die in wezen nog steeds overeind staan'.<sup>170</sup>

Willem den Ouden plaatst de ontwikkeling van zijn werk in het licht van zijn ouder worden:

*'Ik vind zelf dat ik weinig talent heb en datgene wat ik probeer te doen dat dat alleen maar kan met ongelooflijk veel ploeteren en erg veel bezig zijn en weer opnieuw... en weer bekijken en zo en dat ik daar met het ouder worden zo langzamerhand een beetje meer begrip krijg van hoe je dingen moet aanpakken. En in dat stadium zit ik nu nog steeds, want ik begin nu zo langzamerhand op m'n drieëntachtigjarige leeftijd, begin ik te begrijpen... ik begin te begrijpen hoe het zou kunnen. Het is namelijk... die ontwikkeling die gaat bij mij in elk geval heel erg langzaam (...)'*

<sup>169</sup>  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 89.

<sup>170</sup>  
Van Winkel, 2007, p. 23.

Den Ouden omschrijft zijn ploeteren en volharding als een proces dat uiteindelijk gericht is op het beter begrijpen van 'hoe je dingen moet aanpakken'. Zelf vindt hij dat het 'weinig talent' aangevuld moet worden met hard werken en doorzettingsvermogen en dat er alleen op die manier van een ontwikkeling sprake kan zijn. Het is opmerkelijk dat hij met zijn opmerking niet zomaar een beeld van zijn beroep geeft, maar dat zijn woorden vooral een illustratie vormen van het kunstenaarschap als voortgaande ontwikkeling: als een vak waarvoor hij zich veel moeite moet getroosten, heel veel geduld moet hebben en intrinsiek gemotiveerd moet zijn. Met uiteindelijk de onzekerheid over waardering en beloning die misschien pas laat zullen komen en die vooral in het maken zelf gevonden moeten worden. De 'internal reward' ligt als belofte verscholen in het 'langzamerhand beginnen te begrijpen'. De late beloning is echter niet alleen maar een gevoel van tevredenheid over de eigen prestaties na vele jaren van noeste arbeid. Ook in het 'begrip krijgen van hoe je de dingen moet aanpakken' zit een sociale ervaring van kennis en reflectie en geïnternaliseerde regels en maatstaven. Hans Abbing geeft aan dat deze vorm van waardering wel degelijk een sociale achtergrond heeft en mede is gebaseerd op eerdere vormen van externe beloning:

'(...) internal rewards have a social origin; they stem from past external rewards. This notion has been developed in a more elaborate form, in the sociological notion of the habitus.'<sup>171</sup>

<sup>171</sup>  
Abbing 2002, p. 101.

Het beeld van de kunstenaar die gestaag door moet ploeteren en geleidelijk inzicht verwerft, past in het hier reeds eerder beschreven concept van de 'Altersstil' (paragraaf I-6). Dit veronderstelt dat de kunstenaar met zijn late werk tot volle wasdom komt op basis van vele jaren oefening en volharding.<sup>172</sup> Hiermee wordt binnen de kunstenaarsbiografie een verband gelegd tussen de levensloopontwikkeling en de artistieke prestaties, een concept waar al door Kris en Kurz op gewezen werd toen zij spraken over '[der] Versuch, die Entstehung des Kunstwerkes durch lebensnahen Vergleich zu erfassen.'<sup>173</sup>

<sup>172</sup>  
Galenson heeft het in dit verband over de 'experimental innovators' wier succes het gevolg is van de 'gradual improvement of their skills and accumulation of expertise.'  
Galenson, 2006, p. 182.

<sup>173</sup>  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 147.

Ook voor erkenning en waardering zijn volharding en geduld onontbeerlijk. De intrinsiek gemotiveerde kunstenaar vindt zijn drijfveren weliswaar vooral in de eigen artistieke praktijk, maar dat neemt niet weg dat gehoopt wordt op waardering van buitenaf. Zo zegt Lydia Schouten:

*'Want ik wilde heel graag niet onderaan de trap van het Stedelijk, maar bovenaan die trap komen.'*

Schouten doelt hiermee op het feit dat er in de jaren zeventig en tachtig in het Stedelijk Museum een tentoonstellingsplek voor videokunst was in een kleine presentatieruimte onder de centrale trap, terwijl bovenaan de trap de monumentale hoofdzaal lag waarin vooral de Amerikaanse schilderkunst werd getoond. Haar werk zichtbaar maken is haar belangrijkste streven:

*'Hoe houd je dan het plezier d'r ook in om maar door te gaan? Want er is natuurlijk niets ergers dan dit maken en gewoon weer*

*in de hoek zetten of zo. Je wilt het toch laten zien. Of je moet meer kijken naar galeriehouders... daar hebben we het ook over gehad. Maar wat willen die nou investeren in iemand van mijn leeftijd?'*

Christie van der Haak spreekt eveneens over motivatie en volharding met betrekking tot de erkenning van haar werk:

*'(...) dat heb ik misschien de vorige keer ook gezegd, dat ik altijd heel erg het gevoel heb gehad 'mijn tijd komt nog wel'. Hoe oud ik ook ben, mijn tijd komt nog. En ik geloof ook dat je daar zelf hard voor moet werken en knokken. Om juist te laten zien dat je niet stilzit en dat je voortdurend in ontwikkeling bent. En dingen veranderen en zo.'*

De behoefte aan erkenning geldt niet alleen voor binnen het vakgebied maar net zo voor dichters bij huis zoals Bert Loerakker aangeeft:

*'Je betrapt je eigen er op dat je verdorie op zo late leeftijd dan toch nog ook naar dat stukje erkenning zoekt door je familie. En dat het toch goed is gekomen met me. Raar, raar.'*

Tegen de achtergrond van de behoefte aan erkenning tekent zich soms de duidelijke ambitie af waarmee het kunstenaarschap wordt uitgeoefend. Bert Loerakker herinnert zich uit zijn academiетijd:

*'Ik kende wel wat kunstenaars in Breda, maar dat was ook niet erg hoogstaand. Dat had niet dat niveau wat ik in m'n gedachten had, waar ik terecht wilde komen.'*

En, zo zegt hij:

*'Je hebt natuurlijk iets in je dat je je eigen wilt manifesteren gewoon. En de ene zal dat gaan doen in het zakenleven en de ander zal het als voetballer doen en ja, ik heb dat in mijn vak gezocht.'*

Johan van Oord memoreert dat hij kort na het verlaten van de academie een project deed samen met drie vrienden en een oud-docent. Onder de naam 'de Hoek van Hollandse School' wilden zij een nieuwe vorm van 'onpersoonlijke' kunst presenteren:

*'We wilden eigenlijk kunst maken die niet meer doordrenkt was van het persoonlijke handschrift. Dus we wilden eigenlijk het persoonlijke... het was allemaal maar een ideeetje hoor, ja zo zie ik dat. Maar goed, er zat wel ambitie achter.'*

De ambitie geldt op de eerste plaats de intrinsieke ontwikkeling van het werk waarbij continuïteit en coherentie een belangrijke rol spelen:

*'(...) je bent er niet altijd mee bezig natuurlijk, maar het bewustzijn dat je ergens op bouwt, ook voor jezelf, is denk ik een fase die je in het begin zeker niet hebt want dan werk je gewoon door*



*zonder dat je denkt dat je bezig bent aan het opbouwen van iets. Maar op een gegeven moment heb je dat idee dat je bezig bent met het opbouwen van iets wat toch een samenhang heeft, ben je meer mee bezig als daarvoor. Dat is wel tamelijk evident.'* (Franck Gribling)

Guido Lippens zegt over waardering en werk:

*'(...) natuurlijk vind ik het fijn als er een keer iemand komt die zegt: "Goh, wat zijn dat voor bijzondere dingen die je maakt", dat hoor ik ook graag, maar het ontwikkelen van dat werk, ik heb het gevoel dat ik daar eigenlijk in een soort van stilte het best mee vooruit kan nou.'*

Een relativering van de drang om succesvol te zijn, valt ook te beluisteren bij Pam Emmerik:

*'Kijk, ik ben 49 en toen ik dat ongeluk kreeg was ik 43, toen dacht ik: fuck hé, wanneer word ik nou rijk en beroemd? Godver, dan ben ik vast al dik in de vijftig. Maar nu ben ik tegen de vijftig en nou kan het me niet meer schelen. Het kan me niet meer zoveel schelen.'*

De wens om het werk te ontwikkelen en 'verder te brengen' lijkt de sterkste ambitie van kunstenaars. Het vormt de meest directe en persoonlijke motivatie van de artistieke loopbaan:

*'Ja, dat zijn ontwikkelingen die doe je en die doe je omdat je die zelf wil, maar dat zijn eigenlijk over het algemeen geen ontwikkelingen waar de buitenwereld op zit te wachten.'*

*'Kijk, ik kan echt zeggen; ik heb er middenin gestaan, ik heb een plaats in de hiërarchie gehad waar ik achteraf heel tevreden mee ben en dat dan weer langzamerhand verdwijnt, ja dat geeft me alleen maar de mogelijkheid om echt me op m'n dingen te concentreren.'* (Guido Lippens)

En Helly Oestreicher zegt het zo:

*'Mijn ontwikkeling is eigenlijk niet vanzelf gegaan, is toch heel bewust altijd geweest. Hoe wil ik verder?'*

Henk Helmantel overpeinst:

*'Kijk, als het goed gaat met een kunstenaarsloopbaan dan kom je steeds een trapje hoger hè. Dat hoop je zelf en dat verwachten anderen ook wel van je. Dat is ook vaak wel gelukkig de lijn die er in zit. Maar op een bepaald moment dan komt het punt van; ja, ik heb nu een bepaalde weg afgelopen en nu verder. Verdieping, verdere rijping, nog eens een ander thema of technisch de bakens verzetten. Dat is dan... het valt nog niet mee, dat blijkt ook wel, om dan niet van dat plateau af te vallen.'*

Johan van Oord beschouwt de reflectie op de ontwikkeling van zijn werk als een bewuste fase in zijn gevorderde beroepspraktijk waaraan 'echt een hele lange, gevarieerde ontwikkelingsgang aan vooraf [gaat].'

Voor Helena van der Kraan zijn verandering en ontwikkeling wezenlijk voor het kunstenaarschap:

*'Ik denk dat een ontwikkeling onvermijdelijk is. Het zit in het werk al besloten. Als je kunstenaar bent... want je kan natuurlijk ook één trucje dertig jaar lang herhalen. Dat is ook mogelijk. Maar waar ik een echte kunstenaar aan herken, zelf, is dat er toch, al zouden ze dat misschien zelf niet willen, toch een bepaalde beweging in zit. Het gaat toch een beetje veranderen. Dat werk gaat een beetje veranderen. Het gaat of die richting, of die richting, maar het is iets levends. Er zit dus een ontwikkeling in. Sommige kunstenaars worden slechter, ook dat is niet te vermijden, anderen worden beter. Maar anders. Het wordt toch anders.'*

Het maken en de ontwikkeling van het werk worden benoemd als een 'levend' proces dat diep verankerd is in de persoon van de kunstenaar. Kris en Kurz spreken wat dit aangaat van een toenemende subjectiviteit in de Europese kunst vanaf de Renaissance, waar het kunstwerk steeds meer elementen krijgt 'die aus der persönlichen Eigenart des Künstlers stammen' en het kunstwerk 'immer mehr als "seelische" Leistung des Künstlers angesehen wird.'<sup>174</sup>

Zo is de kunstenaarsloopbaan een ontwikkeling met een meer of minder herleidbaar begin en met het verloop van een onafgebroken ontdekkingstocht. Tegenover de terugblik staat het perspectief op de toekomst. Anna Metz zegt: 'Maar het kan ook best zijn dat ik over een jaar iets heel anders doe, dat laat ik allemaal maar gebeuren. Het is open.' De toekomst is echter ook ongewis en sommige kunstenaars spreken zich hierover uit:

*'(...) in mijn atelier voelde ik me altijd een schatbewaarder. Ik heb zoveel en dat geeft me altijd een heel rijk gevoel, dat ik eigenlijk denk van nou daar zit iets onder mijn vleugels en mijn tijd komt nog wel. Of mijn dag komt nog wel. Maar ja, ik ben eenenzestig en af en toe denk je wel eens: Chris, die tijd komt niet meer. Soms denk ik dat.'* (Christie van der Haak)

Het besef van de eigen leeftijd staat dikwijls in contrast met de beleving van de artistieke praktijk en het gevoel van het eigen kunstenaarschap. Het is alsof er twee afzonderlijke tijdsbepalingen gelden:

*'Soms denk ik: ben ik echt 67? Hoe kan dat eigenlijk? Hoe is dat mogelijk? Dat ik hier tweeëndertig jaar woon, dat het Homomonument vijftientig jaar bestaat. Het komt mij absurd voor. Ik denk: ik kom toch maar net kijken? Heel raar.'* (Karin Daan)

Feitelijk wordt hier de – objectieve – biologische (leef)tijd geplaatst tegenover de – subjectieve – beleving van verandering en vernieuwing

<sup>174</sup>  
Kris & Kurz, 1995 (1934), p. 158.



van het werk. Of, zoals Jan Baars het omschrijft: een problematisch samengaan van een proces van culturele versnelling (‘een verhoogde omloopsnelheid van wat als nieuw, vernieuwend en “jong” wordt gepre-senteerd’) en een proces van vertraging door biologische veroudering.

IV-5-5. TIJD

Catherine Soussloff noemt de ‘biographical time’ tegenover de chrono-logische structuur ‘from birth to death’.<sup>175</sup> En, zo zegt ze: ‘The arrange-ment of the biographical text signifies the importance of time itself in the narrative of a life.’<sup>176</sup> Het levensloopnarratief hoeft immers niet per se chronologisch gestructureerd te zijn en herinneringen volgen vaak een andere dan strikt chronologische tijdsbeleving.<sup>177</sup> De narratieve biografie geeft uitdrukking aan de levensloop, het leren én de artistieke praktijk als processen in de tijd.<sup>178</sup> Kunstenaars noemen dit aspect van hun artistieke praktijk dan ook vaak expliciet. Hans Boer: ‘*Maar het duurt zo lang. Schilderijen duren vaak maanden.*’ En ook Anna Metz noemt de tijdsfactor een wezenlijk deel in het maakproces van haar etsen:

*‘Ik kan ook niet zo goed tegen iets wat op tijd af moet omdat ik zo ontzettend langzaam werk en het werk dan maak en weer een tijd wegleg. Nu heb ik een kleine oplage gemaakt, gedrukt, en dan zie ik het na een half jaar terug en dan verander ik het weer.’*

Het betreft hier dus de tijd die nodig is om een werk naar tevredenheid af te ronden. Het maken van een kunstwerk lijkt een specifieke tijds-beleving te genereren. Een tijdsbeleving die zich onderscheidt van het ‘objectieve’ tijdsverloop. Tim Ingold betoogt dat het maakproces zich kenmerkt door een vooruit kijken (‘seeing forward’).<sup>179</sup> En hij spreekt over een ontogenese: ‘a time of growth or formation’.<sup>180</sup> Het vooruit kijken is gebaseerd op ervaring, kennis en vaardigheid in het hanteren van materiaal en gereedschap, zoals ook Peter Dormer al aangaf (zie paragraaf II-4-4). En Richard Sennett heeft het over de ‘discipline en toewijding van de vakman’.<sup>181</sup> In de aandacht waarmee het werk wordt verricht, ervaart de kunstenaar een ander tijdsverloop dan de gang-bare objectieve tijd. De tijd verdicht zich in het moment van het maken en dit geeft een beschermende rust voor de concentratie en toewij-ding waarmee gewerkt wordt. Guido Lippens zegt het beste vooruit te kunnen ‘in een soort van stilte’ (zie paragraaf IV-5-4) en ook voor Helly Oestreicher is dit een voorwaarde: ‘(…) misschien ken je dat wel, als je bezig bent dat je echt helemaal je ontspannen kunt concentreren op iets wat je graag wil, waar je mee bezig bent.’ En dit geldt ook voor Anke Roder: ‘Omdat het voor mij een concentratie is van waar het wer-kelijk om gaat voor mij. En dat is niet al die ruis en al die afleiding en al die hypes...’. De kunstenaars stellen duidelijk dat het maken van kunst een – geconcentreerde – werkpraktijk is. Door de artistieke praktijk nadrukkelijk als een werkpraktijk te zien, plaatst Robert Williams deze ook in een (kunst)historisch tijdsperspectief:

‘One final suggestion involves “work” as an idea around which artis-tic biography, even art history as a whole, might be built. Art is work: physical and intellectual, but also cultural. The artist, the art object,

<sup>175</sup> Soussloff, 1997, p. 32.

<sup>176</sup> Ibid.

<sup>177</sup> Michael Wood schrijft in zijn inleiding voor Edward W. Said’s ‘On Late Style’: ‘Lateness doesn’t name a single relation to time, but it always brings time in its wake. It is a way of remembering time, whether it is missed or met or gone.’ Said, 2006, p. xi. Said zelf omschrijft ‘lateness’ als volgt: ‘Lateness is being at the end, fully conscious, full of memory, and also very (even preternaturally) aware of the present.’ Ibid., p. 14.

<sup>178</sup> ‘Making art works takes time.’ Becker, 2008 (1982), p. 3.

<sup>179</sup> Ingold, 2013, p. 69.

<sup>180</sup> Ibid.

<sup>181</sup> Sennett, 2008, p. 17.

<sup>182</sup> Robert Williams, ‘Leonardo’s Modernity: Subjectivity as Symptom’ in: Salas (ed.), 2007, pp. 34-44, p. 42.

<sup>183</sup> ‘The *struggle itself* creates the history of the field; through the struggle the field is given a temporal dimen-sion.’ Bourdieu, 1993, p. 106.

the viewer – even the critic and the art historian – each do a kind of work on which culture depends. Selfhood is also work: produc-ing, consuming, doing all the things we do, having feelings, having thoughts, all of which contributes to – indeed, sustains – culture. Work is where art and subjectivity meet; it is the real ground of their historical interrelation. Thinking of art as work allows us to integrate it into history more deeply, it makes art’s historicity more tangible, and it offers a way of integrating biography back into art history, a perspective from which human interest is not incidental.’<sup>182</sup>

Naast de objectieve chronologie van gebeurtenissen en de subjectieve tijdsbeleving van het maken, dient zich nu dus ook het tijdsperspectief van de historische positionering aan. Ook Pierre Bourdieu refereerde al aan de historiciteit van het artistieke ‘veld’ zoals dit zich aftekent in de oppositie van de nieuwkomers tegenover de gevestigde posities.<sup>183</sup> Het vestigen van een naam, het verkrijgen van bekendheid en het verwerven van een (nieuwe) positie vraagt allemaal tijd. Maar de tegen-stellingen in het artistieke veld zijn vaak minder heftig dan Bourdieu ze schetst; generaties staan niet per se ‘strijdlustig’ tegenover elkaar, maar hebben dikwijls een grote wederzijdse interesse en waardering. In para-graaf IV-3-5 over ‘Functies in het professionele veld’ kwam de relatie docent - student al aan de orde. Van beide kanten wordt deze verhou-ding gewoonlijk als zeer betekenisvol ervaren. En Bert Loerakker geeft aan welke relevantie de omgang met jonge collega’s voor hem heeft:

*‘En ik zit bijvoorbeeld in het bestuur van het grafisch atelier in Eindhoven, ‘Daglicht’, en daar komen heel veel jonge kunste-naars en vooral op het moment heel veel jongeren van de Design Academy die daar dingen komen doen. Ik laat regelmatig mijn gezicht daar zien en dat vind ik gewoon ontzettend mooi en dat vind ik interessant waar mensen mee bezig zijn. Dat zal ik niet afleren denk ik. Maar dat houdt misschien m’n denken jong alhoewel ik wel merk; vroeger kon je een kunstenaar noemen en ik zei ‘ja’ en ik wist welk werk erbij zat. En dat is niet meer. Er gebeurt teveel na mij dat ik dat helemaal weet. Ik lees wel, ik lees tijdschriften. Ik blijf wel een beeld houden van wat er gebeurt.’*

En Helly Oestreicher vertelt in het interview:

*‘Ik heb nog steeds ex-studenten die graag langskomen die altijd op openingen of op tentoonstellingen komen kijken. En echte vrienden. Die zijn goede vrienden, collega’s geworden.’*

Collegialiteit en affiniteit met jonge kunstenaars spreekt ook uit de woorden van Karin Daan:

*‘Ik heb met heel veel kunstenaars gewerkt. En het is heel bijzon-der, dat ken jij waarschijnlijk ook, dat je dan een tijdlang met ze optrekt in het werk. Dat je naar zo’n werk toe rijdt samen, vaak en veel praat, echt een soort vriendschap opbouwt. (...) Ik heb ook heel veel studenten die ik heel erg bewonder.’*

Het gaat dus niet uitsluitend om het leeftijdsverschil, maar ook over de ‘artistieke leeftijd’ zoals eerder al besproken (zie paragraaf II-3-3). In het ‘veld’ van de kunstwereld worden namen gevestigd en posities ingenomen en ‘the various artists (...), are distributed at every moment according to their artistic age, i.e. according to the age of their mode of artistic production and the degree to which this generative scheme, which is also a scheme of perception and appreciation, has been canonized and secularized.’<sup>184</sup> Bourdieu biedt hiermee wel een bruikbaar kader voor een begrip van het grillige verloop van de kunstenaars-loopbaan. De onvoorspelbaarheid van dit verloop komt eveneens tot uitdrukking in de woorden van fotografe Helena van der Kraan, die de noodzaak van tijd en geduld met betrekking tot de receptie en erkenning van het werk benadrukt:

*‘Ken je dat boek van Marguerite Yourcenar De Tijd, de grote beeldhouwer? Dat zijn verhalen en die gaan erover dat sommige dingen pech hebben gehad door met een schip te vergaan, maar drieduizend jaar later zijn ze beter af want ze worden vanaf de bodem naar boven gehaald en zijn als nieuw. Terwijl de andere inmiddels door erosie zijn verdwenen. Daarom denk ik: Ja, je moet het een beetje fatalistisch bekijken. En geduld hebben.’*

Zoals in de paragraaf over ‘voortgang en volharding’ al ter sprake is gekomen, kan het tijdsverloop op verschillende manieren worden beleefd. Het besef dat het aantal stappen achter ons groter wordt maar vóór ons kleiner, staat soms haaks op de verwachtingen ten aanzien van de toekomst. De wens om nog veel te doen en te bereiken vormt een belangrijke motor voor voortgaande ontwikkeling en levenslang leren.<sup>185</sup> Aangezien wij ‘leven in de tijd’ en deze ‘chronologisch hebben georganiseerd’ (Baars, 2006), leven we in het besef van verandering en vergankelijkheid. Wij bevinden ons op de levenstrap en weten dat elke trede ons dichterbij de laatste brengt. Zowel Helena van der Kraan als Bert Loerakker stellen dat zij door hun leeftijd beschouwender zijn geworden. Van der Kraan: *‘Ik wou alleen nog zeggen dat het feit dat ik oud ben geworden, mij op een andere manier met de fotografie laat omgaan dan vroeger omdat er geen later is.’* Het leren krijgt een grotere betekenis in de actualiteit van het individu.<sup>186</sup> Vanuit de analyse van de interviews lijken hier twee redenen voor aan te wijzen: enerzijds ontstaat er door het ouder worden een besef van een beperkte toekomst en een verkorting van de tijd, anderzijds stimuleert het leerproces een ervaring van vernieuwing die gepaard gaat met het gevoel ‘aan het begin’ te staan.

In de verbinding van het heden en het verleden vormt zich, zoals Pierre Dominicé het noemt, de ‘educational biography’.<sup>187</sup> Ook dit is weer een eigen traject in de tijd. Dominicé beschouwt de levensloop in zichzelf als een educatief proces en levensloopnarratieven kunnen inzicht geven in de sociale constellatie en biografische context waarbinnen dit leren plaatsvindt.<sup>188</sup> Peter Jarvis benadrukt de ervaring van tijd in ons leren. Wij leren van ervaringen die achter ons liggen, maar tegelijk richt zich dit leren op een toekomstig worden. Tijd en ruimte structureren onze ervaringen en zijn bepalend voor ons leren en dus voor onze biografie:

<sup>184</sup> Bourdieu, 1993, p. 107.

<sup>185</sup> ‘The experience of time is an important factor in the adult’s learning process and one that is often forgotten in discussions about learning, but it helps construct the way in which we interpret an experience.’ Jarvis, 2010 (1983), p. 82.

<sup>186</sup> ‘Hence, as time becomes shorter, so the learning needs focus more acutely upon the problems of the immediate present, and previous experience becomes increasingly important to the older person.’ Jarvis, 2010 (1983), p. 82.

<sup>187</sup> Dominicé, 2000, p. 1.

<sup>188</sup> ‘Educational biographies can help adult learners recognize social and interpersonal influences on their lives and educational activities. Preparing a life history focused on learning can also clarify the interdependence of biographical themes, major life transitions, and educational activities, calling learners’ attention to both processes and outcomes in their lives and learning.’ Dominicé, 2000, p. 6.

<sup>189</sup> Jarvis, 2006, p. 66.

<sup>190</sup> Galenson, 2006, p. 182.

‘Learning is about being: human being. Human learning is about human being. Being is ever present, but it always contains in its presence the potentiality to learn and is, therefore, always becoming. We are potentially always becoming and, therefore, always learning (...).’<sup>189</sup>

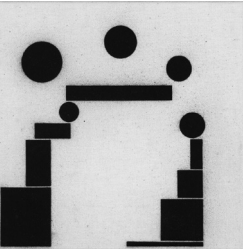
In de woorden van Anna Metz herkennen we deze verbintenis van ‘becoming’ en ‘learning’:

*‘Ja, het is toch heel langzaam een afscheid denk ik. Het is langzaam een voltooiing waar ik mee bof, dat ik dat mee mag maken. Dat je niet zomaar uit je leven weggerukt wordt. Maar dat je al die stadia gewoon beleven mag.’*

Johan van Oord (1950) geeft met een fraaie metafoor aan dat hij als kunstenaar woont in het ‘huis van de tijd’:

*‘Er wordt heel veel in de wetenschap gepubliceerd over tijd nu. Ik begrijp het allemaal niet, maar ik heb het idee dat wat zij nu proberen te beschrijven dat ik dat op dat moment in het atelier beleef. Dus dat tijd, die veertig jaar dat ik bezig ben, dat die veertig jaar ook eigenlijk voortdurend aanwezig zijn. Dat dat een huis is bij wijze van spreken. En niet een lijn. En niet is wat verdwijnt of wat minder relevant is. Alles wat er in dat huis is, in dat huis van de tijd, dat kan elk moment relevant worden. Dwalend door dat huis kan er een deurtje opengaan wat je uitnodigt om naar binnen te gaan en dan ben je plotseling weer in 1989. En daar zie je iets... Kijk dat is het mooie, wij materialiseren ook ons verleden en onze geschiedenis. Door middel van werk.’*

De artistieke praktijk kent een voortdurende actualisering in de reflectie. Ervaring en herinnering bestaan in het maken van nieuw werk als een vorm van ‘tacit knowledge’ (Dormer, 1994). Tijd leidt hierbij niet tot een vergroting van afstand, maar tot een verruiming van het potentiële aan artistieke keuzes en oplossingen. Of, zoals David Galenson het verwoordt: ‘looking at old problems in radically new ways.’<sup>190</sup> Het zijn, in de mooie beeldspaak van Johan van Oord, de deuren die opengaan in het ‘huis van de tijd’. In zijn atelier bevindt hij zich temidden van het ‘gematerialiseerde verleden’. Ervaring en reflectie zijn de sleutels die in dit huis ‘een deurtje [doen] opengaan wat je uitnodigt om naar binnen te gaan’. En dat wat hij aantreft, krijgt vervolgens een nieuwe relevantie.



Johan van Oord, Compositie 1, tweede versie, houtskool op katoen, 30 x 30 cm, 1985. Collectie Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam.

IV-5-6. RESUMÉ

‘LEREN DOOR ERVARING EN VERANDERING’

De uitspraken van de geïnterviewde kunstenaars bieden inzicht in hun levensloop en beroepspraktijk. Ze benoemen aspecten en omstandigheden van het gevorderde kunstenaarschap. Dit komt onder meer tot uitdrukking in de verhalen over deelname aan projecten en initiatieven, functies en commissies, onderwijssituaties en overdracht. Tegelijk kenmerkt het autobiografische verhaal over de loopbaan zich door reflectie en beschouwing (‘terugdenktijd’). Er wordt gekeken hoe het verleden relevant is, welke ervaring er in verborgen ligt en hoe het nieuwe mogelijkheden kan openen. Er wordt lering getrokken uit de terugblik en uit de ‘voedingsbodem’ van de autobiografie. Het leerproces van het gevorderde kunstenaarschap is in belangrijke mate gestructureerd door dit autobiografische bewustzijn. De narratieve interviews verwoorden deze processtructuur alsmede de wens om te blijven onderzoeken en ontwikkelen, over de stimulerende betekenis van samenwerken en van contact met jongeren, over terugblik en tijdsbeleving en over de voortgaande reflectie op het eigen oeuvre. Ervaringen en veranderingen die voortkomen uit ingrijpende situaties en kritische momenten worden opgenomen in het levensverhaal. Dikwijls vormen deze gebeurtenissen een scharnierpunt of een catalysator voor de ontplooiing van de artistieke praktijk. De ‘processtructuur van verandering in de levensloop’ profileert het zelf van de kunstenaar. De ‘verdiepende uniciteit’ waar Jan Baars over sprak, wordt door Peter Alheit ook wel omschreven als de ‘life-historical development of creativity potentials for self-identity’.<sup>191</sup>

<sup>191</sup> Alheit, 1986, p. 15.

<sup>193</sup> Smetana in: Campbell (ed.), 2006, p. 124.

De biografie vertelt een verhaal over de ‘geaccumuleerde geschiedenis’ van de levensloop (cf. paragraaf II-5-2). De biografische vertelling getuigt van het geloof ‘dat een levensgeschiedenis [niet] alleen maar een verzameling fragmenten is.’<sup>192</sup> In de autobiografische reflectie van de oudere kunstenaar herijkt deze zijn positie in het culturele veld. Zoals habitus en veld met elkaar vervlochten zijn, zo is ook de artistieke praktijk van de gevorderde kunstenaar onlosmakelijk verbonden met het patroon van zijn sociale omgeving. De dynamiek van dit positiespel is zowel oorzaak als gevolg van het levenslang en levensbreed leren.

<sup>192</sup> Sennett, 2000, p. 144.

IV-6.

SAMENVATTING HOOFDSTUK IV

Misschien dat Goya’s oude man zich voorzichtig door het huis van de tijd beweegt. Maar zelfs in wankel evenwicht en gesteund door zijn krukken blijft hij leren. In dit hoofdstuk heb ik getracht een analyse van achttien narratief-biografische interviews met beeldende kunstenaars van gevorderde leeftijd te geven aan de hand van verschillende processtructuren van de levensloop (Schütze, 1981). De manier waarop artistieke praktijk, leeftijd en leerproces met elkaar vervlochten zijn, stond hierbij centraal. In de narratieve biografie krijgt het ‘zelf’ een sociale dimensie en zijn levensloop en leerproces onlosmakelijk met elkaar verbonden. De interviews met de kunstenaars geven een persoonlijk inzicht in de artistieke praktijk en - op dikwijls verrassende wijze - een beeld van het kunstenaarschap. Ook de sociale kaders van het levenslang en levensbreed leren worden aangegeven. Deze kaders hebben hun fundament in de wijze waarop het zelf zich rekenschap geeft van zijn verbondenheid met de omgeving en zijn schatplichtigheid aan het verleden:

“Twentieth-century gerontology has found that ‘the ability to engage in introspection through reminiscence may facilitate a strong self-concept in the process of integrating a remembered past and expected future ... [because] ... life can only be understood backwards, even though it must be lived forwards.’”<sup>193</sup>

Met betrekking tot motivatie en ambitie is vooral de keuze voor het kunstenaarschap een beslissend moment. In alle herinneringen ligt de oorsprong hiervan in de jeugdjaren. Dit biografisch verhaal heeft als topos een lange traditie in de beeldvorming rondom het kunstenaarschap. De kunstenaar weet zich geplaatst in een uitgebreide institutionele omgeving. Deze omgeving kent allerlei relaties, verwachtingen en belangen. Kunstenaars moeten zich actief tot dit netwerk verhouden en vervullen specifieke rollen in de kunstwereld. De levensloop kent hoogte- en dieptepunten. Omgang met teleurstelling en verlies zijn dikwijls bepalend voor biografische ontwikkeling en de vorming van het zelf. Hoewel het hier gaat om een algemeen menselijk verschijnsel speelt het voor kunstenaars dikwijls een belangrijke rol in de artistieke praktijk en kan het leiden tot omslag in en verandering van die artistieke praktijk. Bijzondere momenten, personen of gebeurtenissen zijn belangrijk voor persoonlijke ontwikkeling, ervaring en reflectie. Veel kunstenaars geven hier sprekende voorbeelden van en geven aan hoe betekenisvol dit voor hun werk is. Soms leidt het tot verandering of aanpassing van hun praktijk of tot een gewijzigde artistieke profilering. De analyse van de levensloopverhalen aan de hand van de door Schütze aangegeven processtructuren maakt het mogelijk om verschillende patronen in het leerproces van de artistieke praktijk te onderscheiden. Daarmee is dit analysemodel zeer geschikt gebleken om de onderzoeksvraag naar het leren door oudere kunstenaars te doorgronden en te beantwoorden. De profilering van de kunstenaar als ‘personage’ in zijn autobiografie maakt duidelijk dat het leerpro-

ces richting krijgt vanuit vroege verwachtingen, omstandigheden en keuzes. De institutionele en sociale context vormt voor de artistieke praktijk een veelomvattende leeromgeving waartoe de kunstenaar zich voortdurend op inventieve wijze moet verhouden. Ingrijpende gebeurtenissen en kritische momenten zijn belangrijke ijkpunten in de persoonlijke en artistieke ontwikkeling. De levensverhalen bieden tal van opmerkelijke voorbeelden die illustreren hoe kunstenaars er vanuit tegenslag in slagen om nieuwe wegen te verkennen en hoe zij leren om hun artistieke praktijk verder te ontwikkelen. Ervaring en verandering vormen een belangrijke processtructuur van de levensloop die zich met het ouder worden verdiept. De narratieve biografieën laten ons kennis maken met de reflectie van de kunstenaars op dit leerproces en op de wijze waarop dit in de artistieke praktijk is ingebed. De levensloopstructuren vormen de kaders waarmee op zinvolle en adequate wijze het kunstenaarschap als een levenslange en levensbrede leerpraktijk begrepen kan worden. Ze bieden een mogelijkheid tot analyse van de artistieke praktijk, en een handreiking voor een dieper en rijker begrip van het kunstenaarschap. In het volgende hoofdstuk wil ik aangeven tot welke bevindingen en conclusies dit mijns inziens leidt.



**'Die Eule der Minerva beginnt  
erst mit der einbrechenden  
Dämmerung ihren Flug'**

**Georg Wilhelm  
Friedrich Hegel<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>  
G.W.F. Hegel, *Grundlinien  
der Philosophie des Rechts*,  
Frankfurt am Main 1986  
[1821], p. 28.

# HOOFDSTUK V

## CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

V-1.

DE UIL VAN MINERVA

De godin van wijsheid en kunsten laat zich leiden door de scherpe blik van de uil. De symboliek van de uil die pas in de late uren zijn vleugels uitslaat, is toepasselijk.<sup>2</sup> Hegels beeldspraak kent een parallel in het concept van de Altersstil: de stijl van de kunstenaar die op latere leeftijd uitzonderlijk presteert en zijn oeuvre bekroont vanuit doorleefde wijsheid en gerijpt vakmanschap. De voorbeelden hiervan zijn regelmatig in succesvolle tentoonstellingen te zien en dragen bij aan (het in stand houden van) deze beeldvorming met betrekking tot het gevorderde kunstenaarschap. Maar het beeld van de oude, wijze en geniale kunstenaar is ook een topos: een retorische stijfiguur waarmee een argumentatie wordt onderbouwd door deze te laten aansluiten bij bestaande patronen van ervaring en verwachting (Elm et al., 2009). Overtuigingskracht is dan gelegen in de herkenning. Ten aanzien van levensloop en ouderdom van kunstenaars bestaat er een lange traditie van dergelijke stereotyperingen. In de iconografie heeft dit geleid tot herkenbare vormen van uitbeelding van leeftijd en levensgang (Sears, 1986; Hazelzet, 1994; Janssen, 2007). En in de traditie van het levensverhaal en de biografie zijn eveneens ouderdomstopoi te vinden (Kris & Kurz, 1934; Wittkower, 1963; Soussloff, 1997). In narratief-biografisch onderzoek zoals het onderhavige zijn dergelijke topoi al evenzeer aanwezig. Hier wordt zichtbaar hoe zij functioneren in het levensverhaal en mede uitdrukking geven aan het zelf van de verteller. In de kunstenaarsbiografie is dit zelf altijd gerelateerd aan de artistieke praktijk. Maken en leren vormen er de essentie van, biografie en leerproces zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (Dominicé, 2000; Alheit, 2007). Het leren vindt plaats in en door ervaringen, handelingen en omstandigheden (Schütze, 1981). Willen we tot begrip komen van het kunstenaarschap op gevorderde leeftijd, dan is het zinvol om het leren van de kunstenaar daarin te betrekken. Begrip en waardering voor het late kunstenaarschap betreffen zo niet uitsluitend het resultaat van de prestatie, maar evenzeer de rijkdom van het proces. Het zicht op deze rijkdom is misschien wel de belangrijkste opbrengst van mijn verkenning van het leerproces bij oudere kunstenaars.

De artistieke praktijk van de kunstenaar is altijd reflectief, omdat het de verbeelding is van het zelf, in de context van zijn sociale omgeving.<sup>3</sup> George Herbert Mead stelde dat in het zelf altijd ook het bewustzijn van de ander aanwezig is (Mead, 1934). Dit concept van het sociaal bewuste zelf is wezenlijk voor de biografische ontwikkeling en het leerproces. Beschouwen we de artistieke praktijk als een leerpraktijk, dan veronderstelt dit dus deze sociale dimensie. De zelfprofilering van de kunstenaar vormt de kern van zijn artistieke praktijk en is ook altijd een uiting van zijn verhouding tot de omgeving.<sup>4</sup> Dit speelt zich af in de tijd. Elke analyse van de netwerkstructuur, de kunstwereld of de biotoop waarin de kunstenaar zich beweegt dient rekening te houden met dit tijdsaspect. Zoals in de interviews duidelijk naar voren komt, is de artistieke praktijk een continu proces van reflectie en productie, van nieuwe stappen zetten. Ook het leren, dat zich per definitie zowel

<sup>2</sup>  
Cf. Baars, 2006, p. 210.

<sup>3</sup>  
‘Sociale rollen hangen samen met de onderdelen van het Zelf die de eigenheid van een persoon uitmaken.’ Margreet Bruens in: Derkx, Maas & Machielse (red.), 2011, p. 130.

<sup>4</sup>  
‘(...) the artist’s idea of his self is essential to any proper explanation of his art and his practice.’ Paul Smith in: Salas (ed.), 2007, p. 45-46.

in de tijd als in de ruimte van de sociale omgeving voltrekt, maakt deel uit van dit proces. Wordt hieraan geen recht gedaan dan wordt de inherente dynamiek van het kunstenaarschap feitelijk ontkend.

Minerva’s uil vliegt uit bij invallende duisternis. Kunstenaars zijn vaak nog op hoge leeftijd actief en werken gestaag en gericht door.<sup>5</sup> *‘Wat er overblijft dat verdiept zich’*, zegt Anna Metz (paragraaf IV-4-8). En Guido Lippens spreekt over *‘Het kunnen accepteren dat ik nu eindelijk met dat werk alleen sta...’*. De routekaart van de biografie kent steeds minder nieuwe afslagen. Gevorderde kunstenaars spreken minder over vernieuwing en meer over verdieping. Jan Baars heeft het over het ‘ouder worden als zich verdiepende uniciteit’.<sup>6</sup> Voor een kunstenaar is deze verdieping gerelateerd aan zijn oeuvre en aan de ontwikkeling van zijn biografie. Door biografie en leerproces bij de beschouwing van het individuele kunstenaarschap te betrekken, worden de topoi van de oudere kunstenaar genuanceerd. Juist de specifieke persoonlijke levensloop tekent de manier waarop het kunstenaarschap invulling en continuïteit krijgt en kan stereotypering tegengaan. Kunstenaarstopoi en typologieën zijn natuurlijk wel vaker kritisch becommentarieerd, maar ze leiden een hardnekkig bestaan en worden nog altijd graag ingezet als marketingstrategie.

<sup>5</sup>  
‘Anders als in der sonstigen Arbeitswelt wird man unter Künstlern meist vergeblich nach Menschen suchen, die ihr Arbeitsleben beenden und sich im üblichen Sinne zur Ruhe setzen.’ Esther Schlicht in cat. tent. *Letzte Bilder*, 2013, p. 14.

<sup>6</sup>  
Baars, 2006, p. 209.

<sup>7</sup>  
Sennett, 2008, p. 79.

<sup>8</sup>  
‘Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows’ in: Benjamin, 2007 (1936), p. 128.

<sup>9</sup>  
Thomas Mann, 1950, p. 9.

V-2.

EEN LANGZAME VOLTOOIING

Wat betekenen de uitspraken van de achttien geïnterviewde kunstenaars nu ten aanzien van de vragen die aan het begin van dit onderzoek gesteld werden: Hoe leren oudere kunstenaars? Welke rol speelt het leerproces in de ontwikkeling en expressie van het zelf van de kunstenaar? Hoe verhoudt het leren als sociaal proces zich tot de individuele artistieke ontwikkeling? En hoe kunnen leerpraktijk en leerervaringen van gevorderde kunstenaars van betekenis zijn voor het kunstonderwijs? De in het voorafgaande besproken narratieve biografieën van de kunstenaars doen verslag van de rijkdom aan ervaringen en inzichten die van invloed zijn op de artistieke praktijk, maar die goeddeels ook door deze praktijk tot stand is gekomen. Handeling en ervaring zijn wederzijds op elkaar van invloed. Het leerproces van gevorderde kunstenaars is niet zomaar ingebed in hun biografie; het wordt bepaald door het bewustzijn van hun biografie. Naarmate kunstenaars ouder worden krijgt dit bewustzijn scherpere contouren en neemt de biografische reflectiviteit toe. Het ‘identity capital’ van de kunstenaar wordt vergroot, doordat de basis ervan – gevormd door ‘human capital’ en ‘social capital’ – wordt verbreed (cf. paragraaf II-4-1). Het leerproces in het gevorderde kunstenaarschap behoort tot dit kapitaal. Dit stelt ons in staat een antwoord op de eerste onderzoeksvraag te formuleren. Het leerproces heeft altijd betrekking op de ontwikkeling en profilering van het zelf. De verbondenheid van het leerproces met de artistieke praktijk houdt in dat elke realisatie van een kunstwerk feitelijk een zelfrealisatie is. Tegelijk is dit altijd ook een sociale ontwikkeling waarin en waardoor het zelf zich profileert. Ook originaliteit is een ‘sociaal etiket’.<sup>7</sup> De kunstenaar die naar eigen zeggen op latere leeftijd ‘begint te begrijpen hoe de vork in de steel zit’ zegt meer over zichzelf dan over zijn werk. De uitspraak geeft op kernachtige wijze aan hoe belangrijk het leerproces is in de ontwikkeling van het zelf van de kunstenaar en hoe prominent de rol van dit proces is in de artistieke praktijk.

Het zelf van de kunstenaar manifesteert zich in (het verloop van) de tijd. Het verhaal van de biografie ontstaat in de terugblik op latere leeftijd. Walter Benjamin roemde de wijsheid van de verteller: ‘Denn es ist ihm gegeben, auf ein ganzes Leben zurückzugreifen’.<sup>8</sup> En zoals Thomas Mann het formuleerde: ‘Von der Betrachtung meiner Zeit ist das autobiographische “Ich” nicht ganz fernzuhalten, der Überblick über sie wird, ob ich will oder nicht, zum Überblick über mein Leben’.<sup>9</sup> Klaarblijkelijk spelen verschillende tijdsbegrippen een rol in de autobiografie van de kunstenaar. Zoals Johan van Oord duidelijk maakt:

*‘Want dat doe je natuurlijk heel regelmatig, dat je terugkijkt. Bijvoorbeeld; je gaat een nieuw ding maken en je kijkt terug naar wat daarvoor is geweest. En wat ik heel regelmatig doe is dat ik ook terugkijk naar dingen die ik twintig jaar geleden gemaakt heb. Dus daar zit voortdurend een pendelen tussen heden en verleden en toekomst, zit er in ieder geval in mijn werk.’*



Behalve de historische tijd van de terugblik en het tot stilstand komen van de tijd gedurende het maken (paragraaf IV-5-5), is er de toekomstige tijd van de verwachting en de ambitie. Kunstenaar Jan Dibbets gaf al aan dat kunstenaars feitelijk bezig zijn met iets dat nog niet bestaat en daarom 'geen schrik voor de toekomst' hebben (zie paragraaf I.5). Zij hebben een voortdurende blik vooruit naar wat nog gemaakt kan, of moet worden en een gevoel van urgentie ten aanzien van de volgende stap in het werk. Anke Roder vertelt:

*'Je kijkt eigenlijk altijd vooruit. Het kan altijd beter. Het is altijd een momentopname. Je denkt na over je werk, ik denk na over mijn werk en... ik denk wat wil ik veranderen, hoe wil ik het anders?'*

'Mijn tijd komt nog wel' zei Christie van der Haak. En Bert Loerakker: 'Ik wil nog heel veel (...) ik ben nog niet stokoud.' En Hans Boer: 'Waar je vindt dat je met terugwerkende kracht niet voldoende opgestoken hebt, kun je het alsnog doen. Al ben je nu zesenzestig.' Leeftijd weerhoudt geen van deze kunstenaars ervan zich op de toekomst te richten en actief te blijven. De gevorderde leeftijd heeft een eigen perspectief. Guido Lippens:

*'En toekomst? Ik zou het niet weten. Je leeft van de ene dag in de andere. Er is niet veel te plannen, maar er is wel veel te doen. Ik weet niet waar ik het eerst aan moet beginnen, zoveel is er. (...) Je komt er toch eigenlijk ook pas laat achter wat nou werkelijk je manier van doen is. Ik heb wel het idee dat ik dat nu wel een beetje gevonden heb. Ik denk dat ik ga proberen om daar in de toekomst gestalte aan te geven. Dus als je zegt; toekomst? Dan is het dat. Dat gewoon uit te spreken.'*

In de complementaire verhouding tussen activiteit en reflectie streeft de kunstenaar altijd naar een vorm van voltooiing (en, zou je kunnen zeggen, naar een voltooiing van vorm). Het streven naar voltooiing heeft echter als keerzijde de angst voor verlies aan inspiratie. Het is voor de kunstenaar van belang om die inspiratie te houden. Het leerproces is belangrijk voor de individuele artistieke ontwikkeling. De artistieke praktijk blijkt gevoed en gestimuleerd te worden door de verdieping van het bekende (van kennis en vaardigheden) en door het onderzoek naar het onbekende. Dit laatste lijkt echter een tegenspraak: hoe kan dat wat niet bekend is toch onderzocht worden? Michael Polanyi noemt dit 'tacit knowledge': een vorm van kennis die is gebaseerd op het gegronde vermoeden van een ontdekking: 'To hold such knowledge is an act deeply committed to the conviction that there is something there to be discovered.'<sup>10</sup> Polanyi's concept van 'tacit knowledge' lijkt bij uitstek van toepassing op kunstenaars. Zij blijven gericht op het nieuwe en op het maken van wat er nog niet is. Zij kunnen 'niet niet-leren'<sup>11</sup> en ontdekken daardoor telkens weer dat wat nog niet bekend (dan wel gemaakt of gezien) was.<sup>12</sup> De kunstenaar onderzoekt mogelijkheden en waarschijnlijkheden op basis van inschattingen en vermoedens.<sup>13</sup> Hij betreedt onbekend terrein in de hoop vaste grond te vinden en hij ontwikkelt zijn kennis vanuit zijn subjectiviteit en persoonlijke achtergrond. Deze vorm van kennis kan

<sup>14</sup>  
'When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry.' Schön, 1983, p. 68.

<sup>15</sup>  
'(...) workplace learning is fundamentally individual because learning always is related to the learners' background and experience from their previous life course and their hopes and expectations for the future.' Illeris, 2011, p. 38.

<sup>16</sup>  
'The exceptional thing about research in and through art is that practical action (the making) and theoretical reflection (the thinking) go hand in hand. The one cannot exist without the other, in the same way action and thought are inextricably linked in artistic practice.' Wesseling, 2011, p. 2.

<sup>17</sup>  
Ibid., p. 12.

<sup>10</sup>  
Polanyi, 2009 (1966), p. 25.

<sup>11</sup>  
Cf. paragraaf II-1.

<sup>12</sup>  
'The discoverer is filled with a compelling sense of responsibility for the pursuit of a hidden truth, which demands his services for revealing it. His act of knowing exercises a personal judgment in relating evidence to an external reality, an aspect of which he is seeking to apprehend.' Polanyi, 2009 (1966), p. 25.

<sup>13</sup>  
'Artists simply don't always know what a work is about, nor do they always want to make its meaning easily visible to their audiences. The process of creating the work is therefore fundamentally irrational.' Carol Becker in: Ambrožič & Vettese, 2013, p. 49.

dan ook beschouwd worden als 'personal knowledge', en het leerproces als een biografisch leren. Omdat in de artistieke praktijk het maken en het leren met elkaar verbonden zijn, is dit een reflectieve praktijk. Het is een praktijk waarin het maken leidt tot reflectie en de reflectie het maken stimuleert.<sup>14</sup> Het leerproces van kunstenaars is daarom ook zo sterk gebonden aan werkplaats of atelier. De betekenis van deze omgeving is veelzijdig (als werkplek, studeervertrek en soms ook ontvangstruimte) en direct gekoppeld aan het 'zelf' van de kunstenaar als onderzoeker. Het is een plek voor reflectie en productie en het is zowel met het verleden verbonden (als archief, depot en geheugen), als met de verdere ontwikkeling van de individuele artistieke praktijk.<sup>15</sup>

De combinatie van het denken en het maken bepaalt de voortgang en de voltooiing van de artistieke praktijk.<sup>16</sup> Kunsthistorica Janneke Wesseling schrijft hierover:

*'The work of art is not the end product of the artist's thinking, or just for a moment at best; it is an intermediate stage, a temporary halting of a never ending thought process.'*<sup>17</sup>

De gevorderde kunstenaar zal zijn nieuwe stappen steeds afwegen tegen dat wat in de loopbaan tot stand is gebracht. De urgentie om door te gaan, wordt bepaald tegen de achtergrond van het werk dat reeds is gemaakt. Helena van der Kraan zegt bij de terugblik op haar oeuvre:

*'En dan komt er natuurlijk een goede vraag: nadat ik het tweeën-veertig jaar doe, wat kan ik er nog aan toevoegen? En kán ik er nog iets aan toevoegen? Dat is een belangrijke vraag natuurlijk, want ik heb geen zin om bepaalde nummers steeds opnieuw te gaan afdraaien. Daar heb ik geen zin in.'*

V-3.

EEN REEKS BEGINPUNTEN

Hoe verhoudt het leren als sociaal proces zich nu tot de individuele artistieke ontwikkeling? Het antwoord op deze derde onderzoeksvraag kan niet anders dan tentatief zijn. Het leerproces van de kunstenaar is wezenlijk voor wat Schütze ‘die Verwirklichung von Subjektivität’ noemt.<sup>18</sup> Het kunstenaarschap als scheppende activiteit wordt gekarakteriseerd door een levenslang en levensbreed leren.<sup>19</sup> Kunst maken veronderstelt niet alleen een vorm van leren, het is een vorm van leren. Dit leerproces is voorwaarde voor de individuele artistieke ontwikkeling en voor de groei van het ‘identity capital’ (Schuller et al., 2004). De artistieke praktijk moet als leerproces echter ook in zijn sociale context beschouwd worden. De interviews met de kunstenaars maken dit op vele manieren duidelijk. Etienne Wenger spreekt over ‘interactional theories of identity’<sup>20</sup> en hij verwijst naar George Herbert Mead vanwege diens inzichten in de relatie van het individu tot zijn omgeving (‘the generalized other’).

Eerder heb ik het leren door de beeldend kunstenaar geïllustreerd met het voorbeeld van de jonge Giotto (zie paragrafen II-4-5 en III-5). Als topos van het getalenteerde kind heeft dit verhaal een belangrijke plaats gekregen in de structuur van de kunstenaarsbiografie. Tegelijk bevat de anekdote de ingrediënten van het levenslang en levensbreed leren: motivatie, oefening, begeleiding (Cimabue), navolging (imitatio) en overtreffen (aemulatio) van leermeesters en voorgangers. De jonge schaapsherder komt vanwege zijn opleiding in een andere sociale omgeving terecht en bereikt uiteindelijk een nieuwe (hogere) maatschappelijke positie. In de interviews die voor dit onderzoek zijn gehouden waren alle elementen uit dit verhaal herkenbaar aanwezig. Er is gesproken over de motivatie, het leerproces en de context van professioneel- en privéleven. Uit de levensverhalen viel op te maken dat het voortgaande leerproces de basis is voor het maken van kunst. Maar hoe verhoudt dit zich tot het beeld van de kunstenaar die telkens weer opnieuw moet beginnen? De kunstenaar die na de presentatie van zijn werk weer in zijn atelier voor een leeg schilderdoek of blanco tekenpapier staat? Simone de Beauvoir sprak over ‘de reeks beginpunten’ waar de kunstenaar zich telkens weer voor geplaatst weet (zie paragraaf I-7). Het leren genereert niet als vanzelf een voortgang van het maken. Integendeel: kennis en ervaring worden vaak opgedaan in de omgang met de tegenslagen en de haperingen gedurende het maakproces. Het is in die zin dat kunstenaars dikwijls spreken over het ‘zoeken naar oplossingen’. En Goya’s oude man die zich op krukken voortbeweegt, geeft te kennen dat hij blijft leren. Het maken en het leren zijn elkaars stimulans en de belofte van vooruitgang ligt altijd in het nog te maken werk. De stappen die worden gezet leiden als een reeks beginpunten telkens tot nieuwe ervaringen, uitwisselingen en positioneringen. Uit de interviews is gebleken dat het individuele kunstenaarschap zich voortdurend ontwikkelt in de verhouding tot de omgeving en in het bewustzijn van het zelf ten opzichte van de ander. In de verschillende stadia van de loopbaan en in wisselende

<sup>18</sup> Schütze, 1981, p. 75.

<sup>19</sup> ‘Learning is a lifelong process that is not limited to educational settings but is limited by the scope of our identities.’ Wenger, 1998, p. 273.

<sup>20</sup> Wenger, 1998, p. 281.

<sup>21</sup> Kees Vuyk, ‘Het docentschap als kroon. De babyboom, het kunstonderwijs en de kunsten’ in: *Boekman* 73, winter 2007, p. 17.

<sup>22</sup> James Elkins spreekt over het kunstonderwijs als ‘a very unusual activity, one that sometimes lacks even the minimal or contingent sense that would allow students to speak of learning, or teachers to speak of teaching, at all.’ Elkins, 2001, p. 42.

<sup>23</sup> Heilbron in: Bevers, Van den Braembussche & Langenberg (red.), 1993, p. 105.

professionele of particuliere omstandigheden blijven kunstenaars hun omgeving betrekken in hun artistieke praktijk. In productie, distributie, presentatie en participatie van het werk is de rol van de omgeving prominent. De verdiepende uniciteit van de gevorderde kunstenaar ontstaat vanuit een praktische én een sociale ervaringsrijkdom.

De vierde onderzoeksvraag luidde: wat kunnen de inzichten ten aanzien van het biografisch leerproces van beeldend kunstenaars nu betekenen voor het kunstonderwijs? En welke rol kan de gevorderde kunstenaar vervullen ten opzichte van zijn jongere collega? Het zijn vragen die zich aandienen vanuit de artistieke praktijk en vanwege de betekenis van het levenslang en levensbreed leren binnen het gevorderde kunstenaarschap. Kees Vuyk pleit ervoor dat het kunstonderwijs bij de ‘zoektocht naar docenten vooral aandacht schenkt aan kunstenaars die hun sporen ruimschoots verdiend hebben.’<sup>21</sup> Hij stelt dat het docentschap geen baan is voor iemand aan het begin van zijn carrière, maar dat daar ruime ervaring voor nodig is. De competenties en vaardigheden van docenten, curricula van opleidingen en formatieprofielen van het kunstonderwijs vallen buiten het bestek van dit onderzoek. Wel kan gesteld worden dat de inhoudelijke en professionele ervaring van het gevorderde kunstenaarschap een potentieel onderwijskapitaal is. Maar, zoals kunstenaar Guido Lippens in het interview zegt:

*‘Op je 72ste word je niet gevraagd normaal gesproken voor een gastdocentschap. Temeer omdat zij ook niet hebben kunnen volgen dat je gedachtegang over bepaalde dingen veranderd is daarin en dat je dus een ontwikkeling doormaakt en gemaakt hebt die mogelijkerwijs heel interessant zou kunnen zijn om ook met jonge mensen te bespreken. (...) Dat lesgeven zoals ik gedaan heb dat zou ik niet meer willen, maar gewoon af en toe een keer mensen vertellen in die zin, dat zou ik graag doen. Ja, dat klinkt raar, maar dat is gewoon zo. Alleen het komt er op een of andere manier niet van. Ik kan toch niet mezelf aan gaan bieden? Dat wil ik ook niet.’*

Het rendement van dit potentiële kapitaal ligt niet in het onderwijzen van kunst, maar in kunst als een vorm van leren. De vraag is hoe dit vertaald zou kunnen worden naar het kunstonderwijs en hoe biografische reflectiviteit van gevorderde kunstenaars jongeren tot voorbeeld en inspiratie kan dienen.<sup>22</sup> Als we ook nu nog aannemen dat het ‘kenmerkend [is] voor de autonome beeldende kunst (...) dat een specifieke leerpraktijk ontbreekt’<sup>23</sup> of in ieder geval ter discussie staat, dan is het de vraag voor welke taak het kunstonderwijs zich momenteel gesteld ziet. Het kapitaal dat gelegen is in de ‘gedachtegang’ en ‘ontwikkeling’ van een oudere kunstenaar komt direct voort uit de jarenlange ervaring met het maken van kunst. Op basis van zijn gevorderde beroepspraktijk kan de oudere kunstenaar terugzien op een leerproces dat in dit maken besloten ligt. Ervaring, inzichten en expertise zijn de vrucht van deze vorm van levenslang en levensbreed leren. Uit het narratief-biografisch onderzoek blijkt duidelijk dat de artistieke praktijk bovenal zélf een leerpraktijk te zijn. Kunst is niet enkel doel of uitkomst van een leerproces maar het leerproces is intrinsiek verbon-

den aan het maken van kunst. Het is een leerpraktijk waarin gereflec- teerd wordt op het maken en waarin het maken voortkomt uit reflectie. Aangezien de artistieke praktijk gefundeerd is in een biografische ontwikkeling, is het in de kern de uitdrukking van een sociaal zelf.<sup>24</sup> De kunstenaar kan in zijn levensverhaal vertellen over zijn ervaringen en deze interpreteren. Een gevorderde kunstenaar kan een jongere collega bewust maken van diens eigen 'narratieve identiteit', want ongeacht zijn leeftijd creëert een kunstenaar niet alleen verhalen, maar is hij zelf ook het onderwerp van tradities, interpretaties en topoi die gaan van 'Kindheitsbegabung' tot 'Altersstil'. Uiteindelijk kan een gevorderde kunstenaar een jonge collega 'leren leren'. De 'old-timer' kan de 'newcomer' tot voorbeeld zijn voor wat betreft het leren uit zijn biografie en omgeving. De jonge kunstenaar kan van voorbeelden uit de gevorderde beroepspraktijk leren hoe hij vanuit zijn biografie keuzes kan maken en regie kan voeren over zijn eigen artistieke praktijk.

<sup>24</sup> 'Learning results from interaction between learners and environments.' Dominicé, 2000, p. 175.

<sup>25</sup> Paul Schnabel, 'Een zegen voor kunst en cultuur: vergrij- zing als kans' in: Knol et al., 2013, pp. 10-18.

<sup>26</sup> 'In biografisch onderzoek krijgt de verhouding tussen individu en maatschappij aan- dacht vanuit het individuele perspectief. Ook in de meest persoonlijke biografie stuit men op kardinale momen- ten immers vaak weer op omvattende maatschappelijke contexten. (...) Brede ontwik- kelingen die zich over enkele decennia uitstrekken kunnen worden ingekleurd door de persoonlijke lotgevallen van individuen die in die periode geleefd hebben. En aan de andere kant begrijpen we meer van hun individuele leven wanneer we de bredere context erbij betrekken. Wanneer we iets meer van ouderen en ouder worden in hun gedifferentieerdheid wil- len begrijpen, is inzicht in de onderlinge verwevenheid van deze processen onontbeer- lijk.' Baars et al., 1997, p. 92.

<sup>27</sup> Van Winkel, Gielen & Zwaan, 2012, p. 77.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., p. 78.

V-4.

HET BENUTTEN VAN ERVARING

Narratief-biografisch onderzoek vormt ook voor de kunstwetenschap- pen een belangrijk gebied voor de studie van de artistieke praktijk en de beeldvorming van het kunstenaarschap. Levensloopverhalen van kunstenaars worden nog slechts sporadisch vastgelegd, gearchiveerd en voor onderzoek benut. Interviews met kunstenaars worden als kunstwetenschappelijke bron nog te weinig op waarde geschat. In aan- vulling op ander bronnenmateriaal kunnen interviews en levensloop- vertellingen meer inzicht geven in de achtergronden van het individu- ele kunstenaarschap, in de sociale en maatschappelijke context waarin dit gestalte krijgt en in zijn historische dimensie. Zoals Anna Metz zegt:

*'(...) ik heb wel altijd heel sterk het gevoel dat ik een ambacht heb wat voor mij er al was. Dat ik in een soort van sliert sta van mensen die dat al voor mij hebben gedaan en het na mij ook weer gaan doen. En dat vind ik erg mooi d'r van.'*

Levensloopverhalen van kunstenaars kunnen ook van grote bete- kenis zijn voor anderen. Gevorderde kunstenaars kunnen met hun ervaringen uit de artistieke praktijk en door de omstandigheden van het maken van kunst op latere leeftijd een belangrijke voorbeeldfunc- tie hebben (Lindauer, 2003; Knol et al., 2013). Steeds meer ouderen tonen interesse in kunst en kunstbeoefening en er wordt al gespro- ken over het 'verzilveren van de vergrijzing'.<sup>25</sup> Leerprocessen in de kunst hebben een duidelijke relevantie voor het 'late-life potential' van mensen en kunnen helpen bij het ontwikkelen van mogelijkheden voor activiteit en creativiteit op latere leeftijd. Zij leiden aantoonbaar tot de ontwikkeling van kennis en vaardigheden alsmede tot sociaal kapitaal en vorming van identiteit (Schuller et al., 2004; Field, 2008). De analyse van levensloopstructuren en narratieve biografieën kan leiden tot meer begrip van het zelf als sociale uniciteit. Persoonlijke artis- tieke ambities en prestaties kunnen in de biografie niet alleen worden begrepen als individuele creatieve ontplooiing, maar ook als een maat- schappelijke uitingsvorm.<sup>26</sup>

Deze sociale uniciteit kan in het kunstonderwijs eveneens een belang- rijke rol spelen. In het actuele discours hieromtrent worden verschil- lende opties geformuleerd. Twee daarvan wil ik hier kort bespreken. Zo is er enerzijds de visie waarin het kunstonderwijs reflectie en zelfre- flectie centraal moet stellen.<sup>27</sup> Immers: de diversificatie van de profes- sionele beroepspraktijk leidt tot een hybride kunstenaarschap en 'hoe beter kunstenaars in staat zijn een kritische visie te ontwikkelen op de culturele en maatschappelijke aspecten van het kunstenaarschap, en hoe beter ontwikkeld het discursieve kader is waarin zij hun artis- tieke werkzaamheden plaatsen, des te meer kans maken zij om een blijvend succesvolle beroepspraktijk op te zetten.'<sup>28</sup> Van Winkel bepleit een kunstonderwijs waarin reflectie op de culturele en maatschap- pelijke omstandigheden van kunst en op de geschiedenis en theorie van de artistieke disciplines voorop staat.<sup>29</sup> Anderzijds bestaat er met

betrekking tot het hedendaagse kunstenaarschap en de rol van het kunstonderwijs de opvatting dat de kunstenaar met specifieke eigen vaardigheden en methoden onderzoek doet. In het debat over artistiek onderzoek worden juist de eigen praktische en reflectieve capaciteiten van de kunstenaar beklemtoond en wordt er gesproken over een 'artistic turn in academic education'.<sup>30</sup> Janneke Wesseling schrijft: 'In the post-modern era, reflection and research are closely interwoven with artistic practice. In some cases the research has become the work of art itself; subject matter and medium serving as an instrument in the research or 'thought process'.<sup>31</sup> In de interviews wordt door kunstenaars dikwijls gesproken over hun onderzoek: Anke Roder vertelde al over haar onderzoek naar het gebruik van vloeibare was en het tot stand brengen van bepaalde kleureffecten (paragraaf IV-2.).

Helly Oestreicher over een onderzoek naar 'technische keramiek':

*'Het zijn steeds mogelijkheden, voortkomend uit ideeën die ik zou willen realiseren. Ooit, al eerder heb ik (...) voorgesteld om een onderzoek te doen in een voor mij heel nieuw gebied binnen de keramiek. Dat is de zogenoemde technische keramiek, hoogwaardige, op hoge, zeer hoge temperatuur gebrande keramiek met bijzondere eigenschappen.'*

Bert Loerakker over zijn onderzoek van Hollands licht en lucht:

*'Maar het gaat niet alleen over wolken, het gaat ook over hoe zijn ze in het verleden binnen de beeldende kunst met wolkenluchten bezig geweest? En ik ga dus naar Museum Mesdag toe om speciaal naar die Hollandse School schilders te kijken bijvoorbeeld. En ik ga daar naartoe om te kijken en daar naartoe om te kijken. En ik ga op zoek naar een boek wat ooit is verschenen, en ik heb het nou ook, wat gaat over de Nederlandse wolkenluchten. Waarom dat licht zo speciaal is. En dan duik ik daar helemaal in.'*

En Anna Metz over haar kleurenetsen:

*'En het was nog allemaal heel erg precies en heel erg zoekerig naar hoe je bepaalde grijzen die je in je hoofd hebt op de plaat kon aanbrengen. Je hebt natuurlijk een waaier aan mogelijkheden om dat te maken en dat zocht ik allemaal uit.'*

Het debat over praktijk, theorie en reflectie in het kunstonderwijs wordt breed gevoerd (Buckley & Conomos, 2009; Borgdorff & Sonderen, 2012; Ambrožič & Vettese, 2013; Schilstra & Wesseling, 2013; Wilson & Van Ruiten, 2013). Toch krijgt naar mijn mening in dit discours het sociale aspect van de artistieke praktijk nog te weinig aandacht. Vooral de gevorderde kunstenaar kan wat dit betreft vanuit zijn biografie en artistieke praktijk een belangrijk voorbeeldfunctie in het kunstonderwijs vervullen. Diens 'active shaping of experience' (Polanyi, 2009 [1966]) kan een voorbeeld zijn op grond waarvan nieuwe vragen kunnen worden geformuleerd en nieuwe wegen kunnen worden ingeslagen. Angela Vettese onderkent dit:

<sup>30</sup> Wesseling (ed.), 2011, p. 2.

<sup>31</sup> Ibid., p. 3.

<sup>32</sup> Angela Vettese, 'How Do We Teach Art?' In: Ambrožič & Vettese, 2013, p. 13.

<sup>33</sup> John Conomos, 'Art, the Moving Image, and the Academy' in: Buckley & Conomos (eds.), p. 112.

<sup>34</sup> Pascal Gielen in: Schilstra & Wesseling, 2013, p. 37. Gielen onderscheidt vier domeinen van de biotoop: de domestieke ruimte, de gemeenschapsruimte (peers), de markt en de civiele ruimte. Ibid., p. 36.

'And we should never forget that an art school is a school of doubt: one teaches a subject that cannot be defined, since art is both an endless challenge and an asymptote. The vicissitudes of the concepts of art and the practices that it has adopted over centuries have changed so much that each historical period has redefined the term a posteriori, in the wake of what artists have already accomplished.'<sup>32</sup>

Eigenschappen als 'verdiepende uniciteit' en 'toenemende ervaringsrijksdom' van het ouder worden (Baars, 2006) zijn zeker van toepassing op de gevorderde kunstenaar. En het is de artistieke en sociale bagage die aansluit bij de huidige ontwikkeling van het kunstonderwijs. Zoals John Conomos aangeeft: 'Art academics are constantly engaged in a questioning of the social definition, role, and relevance of contemporary art production.'<sup>33</sup> Als onderdeel van de kunstenaarsbiotoop plaatst Pascal Gielen de kunstacademie in het domein van de 'gemeenschapsruimte' (zie ook paragraaf II-5-5):

'Binnen deze gemeenschapsruimte is er immers plaats voor interactie met collega-studenten, docenten, kunstenaarsgastdocenten en andere professionals. Niet de geïsoleerde meditatie of de ongecompliceerde probeersels met familie en vrienden, maar de uitwisseling van ideeën tussen collega-studenten en professionals stimuleert er de reflexiviteit.'<sup>34</sup>

In de uitwisseling van ervaringsrijkdom kunnen de uniciteit en de biograficiteit van gevorderde kunstenaars een bijzondere betekenis krijgen. Hun levensloop omvat de ervaring en de kennis van veel facetten van het maakproces en draagt de sporen van sociale ontmoeting en interactie. De interviews geven inzicht in de wisselwerking van levensloop en artistieke praktijk. De levensverhalen doen verslag van de wijze waarop kunstenaars hun biografie en artistieke praktijk weten te integreren in een actief en reflectief 'zelf'. Het levenslang en het levensbreed leren vormen de biografische dimensies van hun werk en van hun artistieke biotoop. Wanneer het kunstonderwijs daadwerkelijk een inspirerende gemeenschapsruimte wil zijn dan zal het dezelfde dimensies moeten hebben.



V-5.

## TERUGBLIK OP HET ONDERZOEK

Het kunstonderwijs vormt de achtergrond waartegen dit onderzoek is uitgevoerd. De vragen die ik hier heb gesteld (en geprobeerd te beantwoorden) met betrekking tot de gevorderde beroepspraktijk van beeldende kunstenaars staan niet los van vragen over de inhoud van het kunstonderwijs en de opleiding van jonge kunstenaars. Ik heb voor een narratief-biografisch onderzoek gekozen omdat ik de ervaringen van oudere kunstenaars als een belangrijke bron van informatie beschouw over de artistieke praktijk, de loopbaan, het leerproces en de beleefde identiteit van het kunstenaarschap. Meads analyse van het 'zelf' heeft me geholpen om deze identiteit beter te begrijpen naar zijn actieve en reflexieve aard en dus als een sociale figuur. Kris en Kurz maakten mij bewust van de traditie van topoi in de levensverhalen van kunstenaars. Aan Alheit dank ik vooral een inzicht in de strekking en relevantie van het biografisch leerproces. Uiteindelijk heeft het gevarieerde theoretisch kader mij geholpen in de narratieve interviews de rijkdom van informatie te herkennen die ze hun individuele en maatschappelijke reliëf gaf. Om tot een analyse van deze informatie te komen had ik echter nog een ander houvast nodig en dit werd me geboden door Schütze's 'processtructuren van de levensloop'. Het herkennen van dergelijke structuren in individuele levensloopverhalen geeft de particuliere ervaringen en herinneringen een bredere, algemene geldigheid. Zodoende meen ik, op basis van interviews met achttien kunstenaars, tot inzicht in het leerproces als onderdeel van de gevorderde artistieke praktijk te zijn gekomen. Dit neemt niet weg dat er natuurlijk met de gehanteerde werkwijze ook beperkingen verbonden zijn. Het interdisciplinaire karakter van dit onderzoek maakt dat er sprake kan zijn van een zekere onevenwichtigheid in kennis en diepgang – niet ieder deelgebied kon even grondig worden behandeld. Zo zou, met betrekking tot het 'zelf' begrip ook de 'autonomie' meer uitgediept kunnen worden in aanvulling op o.a. de publicatie van Corsten e.a. (2013). Dit geldt eveneens voor een meer diepgaande analyse van de 'mythe' van het hedendaagse kunstenaarschap (Soussloff, 1997; Van Winkel, 2007). En het 'zelf' begrip zou ook zelf nog verrijkt kunnen worden door een kritische vergelijking van Mead met meer recente auteurs.<sup>35</sup> Naast de kanttekeningen die mogelijk geplaatst kunnen worden bij het interdisciplinaire karakter van dit onderzoek, kan ook de methode van narratief-biografisch onderzoek kritisch becommentarieerd worden. Dit onderzoek richt zich immers op de interpretaties van levensverhalen en deze verhalen bestaan zelf uit geïnterpreteerde belevenissen. Uiteraard kunnen topoi en 'culturally recognized patterns of talk' als dominante betekeniskaders hierbij een belangrijke rol spelen (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). Wat dit aangaat zou ook de hermeneutiek meer aandacht hebben kunnen krijgen, maar vanwege de specificiteit van dit filosofisch terrein heb ik dit niet apart behandeld.

De keuze van de geïnterviewde kunstenaars was noodgedwongen beperkt en (dus) selectief. Ik ben evenwel van mening dat in de beperking ook de kracht schuilt. Het voeren van diepte interviews brengt

noodzakelijkerwijs een beperking in kwantiteit met zich mee, maar komt wel de rijkdom van informatie ten goede. Niet de anonieme vragenlijst van een enquête, maar de vertrouwelijkheid van een persoonlijk gesprek heeft zoveel bijzondere uitspraken mogelijk gemaakt. Gedurende het gehele onderzoek ben ik me bewust geweest van mijn verantwoordelijkheden als schatbewaarder van deze persoonlijke vertellingen en als kritische, onafhankelijke onderzoeker. Dat ik deze rollen hopelijk naar behoren heb weten te combineren, komt in belangrijke mate door de hulp en advisering die ik van mijn onderzoeksbegeleiders en onderzoeksomgeving heb mogen ontvangen. Het onderzoek naar beroepspraktijk en leerproces van gevorderde kunstenaars zal hopelijk in de toekomst meer aandacht gaan krijgen. Hierdoor kan het inzicht in de artistieke praktijk vergroot worden en kan lering getrokken worden uit een reservoir van kennis en ervaring. Te overwegen valt ook om een groep kunstenaars over een langere periode te volgen in hun artistiek proces. Dit zou wellicht interessante inzichten kunnen opleveren ten aanzien van hun – omgang met – levensloopstructuren. Aangezien deze structuren zich niet alleen in de sociale ruimte maar ook in de tijd ontvouwen, zou dit een belangrijke aanvulling op mijn onderzoek kunnen zijn.

<sup>35</sup> Bijvoorbeeld: Charles Taylor, 2007 (1989), Bronnen van het zelf. *De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Rotterdam: Lemniscaat.

V-6.

ELKE STAP IS EEN VOLGENDE

Elke stap is een volgende; dat geldt ook voor dit onderzoek. De wens om het leerproces van gevorderde beeldende kunstenaars tot object van onderzoek te maken, heeft voor mijzelf geleid tot veel nieuwe stappen op voorheen onbekende terreinen. Daarmee heeft het tevens nieuwe inzichten en ideeën opgeleverd. De voltooiing is niet meer dan een moment in een voortgaand proces van nieuwe onderzoeksvragen die zich aandienen. De relevantie van het biografisch leerproces gekoppeld aan vragen over kunstenaarschap en ouder worden (inclusief creativiteit en herinnering), rechtvaardigt naar mijn idee verder onderzoek. Zo zou het zeker zinvol zijn om de levensloop te volgen in longitudinale onderzoeksprojecten en om het ouder worden en het kunstenaarschap vanuit meerdere wetenschappelijke disciplines aandacht te geven. Maatschappelijke aandachtsgebieden als ‘healthy ageing’ en ‘lifelong learning’ kunnen verrijkt worden door de kunsten een prominente plaats in het onderzoek te geven. In de afgelopen jaren heeft dit al tot een aantal bijzondere uitkomsten geleid.<sup>36</sup> En de relevantie van het kunstenaarschap voor onze ‘narratieve verbeelding’ kan extra betekenis krijgen door de bevindingen van de cognitiewetenschappen. Een beter begrijpen van het leerproces in relatie tot de artistieke praktijk kan een verrijking zijn voor kunstwetenschap en kunstonderwijs. Want deze kunnen niet voorbijgaan aan de lang geleden neergeschreven maar nog altijd geldende woorden van Ernst Gombrich: ‘There really is no such thing as Art. There are only artists.’<sup>37</sup> Deze beroemde openingszin van het standaardwerk *The Story of Art* haal ik graag aan nu ik zelf aan het slot van mijn betoog ben gekomen. Ik hoop dat ik de kunstenaars recht heb gedaan en dat ik met mijn onderzoek een steentje heb bijgedragen aan het verhaal van hun beroepspraktijk.

Mijn keuze voor een (kunst)sociologische benadering heeft me zeer geholpen om in de individuele levensloopverhalen patronen met een bredere historische of maatschappelijke strekking te kunnen herkennen. De inzichten van verschillende sociologen en historici boden mij een relevant begrippenkader en een bruikbaar instrumentarium voor mijn onderzoek. Verhalen en herinneringen zijn interpretaties van reële of veronderstelde gebeurtenissen. Het zijn niet de gebeurtenissen zelf. Maar als verhaal zijn ze wel een feit. De levensloop, de artistieke praktijk en het leerproces spelen zich af in de tijd en kennen verschillende stadia van ontwikkeling. Henk Helmantel zegt vol overtuiging:

*‘Terugkijkend ben ik ontzettend dankbaar. Ik heb dat heel graag gewild om mooie dingen te maken, dat was eigenlijk mijn hoofddoel. Ik wil hele mooie schilderijen maken. Nou, ik heb volop de gelegenheid gekregen om daar aan te werken. En daar ben ik uitermate dankbaar voor. En dan dank ik daar de Schepper ook voor, dat hij mij die gave gegeven heeft. Ja.’*

<sup>36</sup> O.a.: Smilde, 2009 en Smilde, Page & Alheit, 2014.

<sup>37</sup> E.H. Gombrich, *The Story of Art*, London: Phaidon Press, 1954, p. 5.

<sup>38</sup> Wittkower, 2007 (1963), p. 294.

<sup>39</sup> Simmel, 1916, p. 124.

<sup>40</sup> Brinckmann, 1925, p. 7.

<sup>41</sup> ‘Our specious present as such is very short. We do, however, experience passing events; part of the process of the passage of events is directly there in our experience, including some of the past and some of the future.’ Mead, 1992 (1934), p. 176.

En Sef Peeters blikt terug op het einde van het kunstenaarsinitiatief Lokaal 01:

*‘Het is wel echt een terugdenktijd op dit moment voor mij. (...) Ik heb ooit een keer een tekst gemaakt: ‘Elke stap is een volgende, onontkoombaar’. Ik heb daar ooit een werk van gemaakt. Die bestaat eigenlijk alleen maar uit die tekst, groot, op een balk geschreven. Maar toen was ik er mee bezig... eigenlijk, ik zat bij Lokaal 01 te praten en toen dacht ik, dit kwam bij mij op, misschien kunnen we daar iets mee. En zij waren er onmiddellijk voor te porren. Want, zo’n dramatisch besluit dat is ook een essentiële stap. Nou ja, ze vonden het in ieder geval erg passend. En toen kwam ik er ook achter dat ik in een periode waarin ik in Lokaal 01 werkte, dit voor het eerst gebruikt heb. Dus dat vond ik ook wel heel opmerkelijk. Toen kwam ik op dit uit... (laat werk zien, LD): ‘Elke stap is een volgende, onontkoombaar’. Ja, ik vind het leuk om met die letters te spelen.’*

Het tekstwerk van Peeters drukt vooruitgang én vergankelijkheid uit zonder dat het parcours of de richting van de stappen worden aangegeven. Het verwoordt een ontwikkeling maar noemt geen herkomst of bestemming. Precies daardoor is het een rake typering van, wat Margot en Rudolf Wittkower zo kernachtig omschreven als, ‘the enigma of the creative personality’.<sup>38</sup>

De ervaringsrijkdom van het gevorderde kunstenaarschap is een bijzonder erfgoed. Franck Gribling kijkt terug op zijn oeuvre en ontwaart een samenhang die hij eerder niet zag:

*‘(...) en dat heeft met ouder worden te maken, dat de poging om greep er op te hebben, op je eigen oeuvre, in zekere zin ook toeneemt. Als je jonger bent, ben je er niet mee bezig. Je bent niet bezig met oeuurvorming. En nog eigenlijk niet maar toch gaat het een grote rol spelen omdat je de samenhang erin ziet. En dat ook een beetje uit de verf probeert te krijgen, dat dat van belang is en ook die samenhang probeert te waarborgen eigenlijk. Veilig te stellen. Want dat doe je voor die tijd ook niet.’*

Maar komen we hiermee dan toch terug bij de ‘Altersstil’ als de artistieke bekroning van een levenslang kunstenaarschap? Deze vraag kan zowel bevestigend als ontkennend beantwoord worden. Begrijpen we de gevorderde artistieke praktijk als een diepgaande versmelting van leven en werk van de kunstenaar dan herkennen we daarin de ‘Alterskunst’ zoals door George Simmel honderd jaar geleden beschreven: ‘daß sein ganzes und letztes Wesen völlig in sein Künstlertum aufgegangen ist oder daß sein Künstlertum sich völlig in die Subjektivität seines Lebens transformiert hat.’<sup>39</sup> Maar dit betreft niet uitsluitend het ‘late werk van grote meesters’ waar Brickmann over schreef naar aanleiding van zijn ‘Untersuchung geistiger Strukturveränderungen der schöpferischen Persönlichkeit’.<sup>40</sup> Zowel vanuit de kunstgeschiedenis als vanuit de kunstsociologie is onze blik op het (late) kunstenaarschap sindsdien verrijkt. Het is de verdienste van Ernst Kris en Otto Kurz

alsmede van Margot en Rudolf Wittkower dat zij het beeld van het kunstenaarschap als verhaal en als topos hebben geanalyseerd. En het is de grote bijdrage van George Herbert Mead dat hij individualiteit (en dus ook van de kunstenaar) heeft begrepen als uitdrukking van een ‘sociaal zelf’: een zelfbegrip dat zowel actief als reflectief is en waarin de houding van ‘de ander’ is geïntegreerd. Maar dat niet alleen. In het zelf zijn ook herinnering en verwachting aanwezig.<sup>41</sup> Het handelen wordt geleid door beelden uit het verleden en vanuit deze ervaringen wordt actie ondernomen. Dit handelen wordt vervolgens weer deel van de ervaring.<sup>42</sup> De actie is echter altijd anders dan was voorgenomen en levert daardoor weer een nieuwe ervaring op. Om deze gedachte te illustreren gebruikt Mead het voorbeeld van iemand die loopt: ‘The very taking of his expected steps puts him in a certain situation which has a slightly different aspect from what is expected, which is in a certain sense novel. That movement into the future is the step, so to speak, of the ego, of the “I”’. It is something that is not given in the “me”.<sup>43</sup> Artistieke praktijken en leerprocessen zijn te beschouwen als een ‘movement into the future’. Dat is ook de strekking van Goya’s ‘Aun aprendo’.<sup>44</sup> Het zelf is nooit voltooid. Tot op hoge leeftijd kunnen stappen gezet worden. En elke stap is een volgende...onontkoombaar.

<sup>42</sup>  
‘(...) we are doing something, but to look back and see what we are doing involves getting memory images. So the “I” really appears experientially as a part of a “me”. But on the basis of this experience we distinguish that individual who is doing something from the “me” who puts the problem up to him. The response enters into his experience only when it takes place. If he says he knows what he is going to do, even there he may be mistaken. He starts out to do something and something happens to interfere. The resulting action is always a little different from anything which he could anticipate.’ Ibid., pp. 176-177.

<sup>43</sup>  
Ibid., p. 177.

<sup>44</sup>  
‘Kreativität und Schöpferkraft Goyas sind in diesen Jahren keineswegs gemindert. Die Zeichnung mit der Inschrift NOCH IMMER LERNE ICH, möglicherweise eins Selbstbildnis, ist sinnbildhaft für die geistige Haltung des Achtzigjährigen.’ Cat. tent. ‘Goya – Prophet der Moderne’ 2005-2006, p. 363.





# APPENDIX

## BIOGRAFIEËN

PHILIP AKKERMANN  
HANS BOER  
KARIN DAAN  
PAM EMMERIK  
FRANCK GRIBLING  
CHRISTIE VAN DER HAAK  
HENK HELMANTEL  
HELENA VAN DER KRAAN  
GUIDO LIPPENS  
BERT LOERAKKER  
ANNA METZ  
HELLY OESTREICHER  
JOHAN VAN OORD  
WILLEM DEN OUDEN  
SEF PEETERS  
HANS VAN DER PENNEN  
ANKE RODER  
LYDIA SCHOUTEN

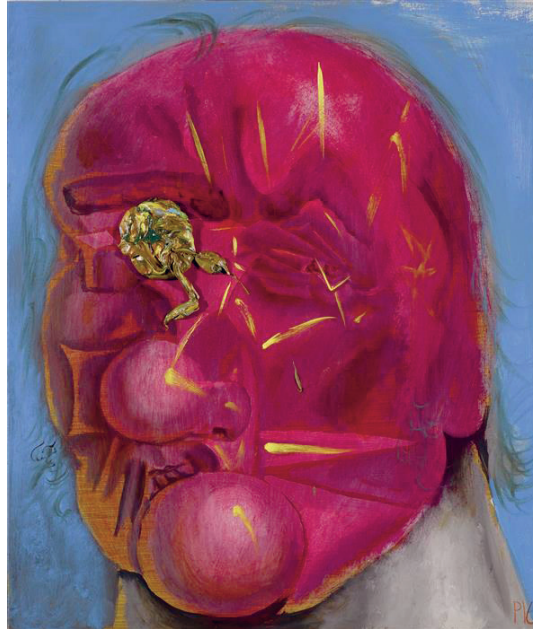
# PHILIP AKKERMAN

Philip Akkerman (Vaassen 1957) is internationaal bekend geworden als schilder en tekenaar van een voortgaande reeks zelfportretten. Hij kreeg les aan de Koninklijke Academie in Den Haag (1976-1978) en was deelnemer aan het toenmalige Ateliers '63 in Haarlem (1979-1981). Al tijdens zijn opleiding besloot hij om alleen nog zijn eigen portret als uitgangspunt voor zijn werk te kiezen. Akkerman beschouwt zijn werk echter niet zozeer als zelfportretten van 'Philip Akkerman', hij zegt: 'Door middel van de mens, kan het bestaan zichzelf zien en overdenken en dat schilder ik'. Het thema biedt hem tevens de mogelijkheid om eindeloos te experimenteren in vorm en expressie van het portret en tegelijk om zich steeds verder te bekwaamen in teken- en schildertechniek. Hij noemt onder anderen Otto Dix, André Derain en Giorgio de Chirico als belangrijkste voorbeelden. Hiermee is Akkerman als een 'klassiek' schilder te beschouwen, terwijl zijn oeuvre qua concept en consequentie een heel opvallende eigen plaats in de hedendaagse kunst in neemt.

Akkerman heeft galerie- en museumtentoonstellingen in binnen- en buitenland. Zijn werk is in veel grote collecties vertegenwoordigd (o.a. Gemeentemuseum Den Haag, Stedelijk Museum Amsterdam en Caldic Collectie) en er zijn talrijke publicaties over zijn werk. In 1999 ontving hij zowel de Jeanne Oostingprijs als de Ouborgprijs. Hij heeft gastlessen verzorgd aan onder meer de Vrije Academie en de Rietveld Academie.

In 2006 verscheen het monumentale overzichtswerk 'Philip Akkerman 2314 Self-Portraits 1981-2005' bij Veenman Publishers, Rotterdam. Philip Akkerman woont en werkt in Den Haag.

– Website: [www.philipakkerman.com](http://www.philipakkerman.com)



Philip Akkerman, Zelfportret nr. 13-2016, olieverf op paneel, 40 x 34 cm, 2016.

# HANS BOER

Hans Boer (Amsterdam 1947) woont en werkt in Groningen. Hij volgde de opleiding voor tekenleraren in Amsterdam en bezocht aansluitend nog de Rijksakademie in Amsterdam en Academie Minerva in Groningen. Aan Academie Minerva had hij onder anderen les van Wim van Veen (grafiek) en Karl Pelgrom (omgevingskunst). Vanaf 1975 is hij als beeldend kunstenaar werkzaam en sinds 1987 ook als tentoonstellingsmaker. Van 1987 tot 2003 was Hans Boer tentoonstellingscoördinator bij het CBK Groningen. En in 2010 was hij verantwoordelijk voor de tentoonstelling en de gelijknamige publicatie Conservatoren buiten dienst, Noord-Nederlandse kunst vanaf 1990 in particuliere collecties in museum Belvédère te Heerenveen. Hans Boer heeft ook ruime ervaring in advieswerk voor kunst en cultuur.

De schilderijen van Hans Boer zijn meestal abstract met soms landschappelijke associaties. Over het algemeen is het werk vrij klein van afmetingen. Het spel van lijnen en vlakken, de verzadigde kleuren en het handschrift van het werkproces geven zijn schilderijen (zowel op doek als op papier) een intieme en poëtische uitstraling. Het zijn sfeervolle beelden, suggestief en rijk aan nuances. In alle bescheidenheid van het formaat nodigt zijn werk uit tot lang en aandachtig kijken. Het werk van Hans Boer is onder meer opgenomen in de collecties van museum Belvédère, museum Voorlinden (Caldic collectie), het Martini ziekenhuis en het Universitair Medisch Centrum Groningen. Hij wordt door verschillende galeries in Nederland en België vertegenwoordigd.

Tegelijk met een overzichtstentoonstelling bij Pictura in Groningen verscheen in 2013 bij Uitgeverij Philip Elchers de publicatie Hans Boer tien jaar beeldend werk.

– Website: [www.hansboer.nl](http://www.hansboer.nl)



Hans Boer, AL13.14-45, alkydverf op linnen, 30 x 40 cm, 2013-2014. Particuliere collectie. Foto: Klaas Huizenga.





Karin Daan, Homomonument, Keizersgracht / Westermarkt Amsterdam, 1987.

## KARIN DAAN

Naar eigen zeggen raakte Karin Daan (Gennep 1944) al vroeg geïnteresseerd in het landschap en de 'vormgegeven natuur'. Haar jeugd bracht zij door op een landgoed aan de IJssel nabij Deventer. Op de Academie voor Beeldende Kunst Arnhem kreeg zij onder anderen les van Peter Struycken en Berend Hendriks en hier ontwikkelde zij haar voorliefde voor monumentale kunst en kunst in de openbare ruimte. Met een zelfstandige ontwerppraktijk voor de openbare ruimte heeft zij een grote staat van dienst. Talrijke projecten in de publieke ruimte en in het landschap heeft zij op haar naam staan. Toch is er, vanwege alle snelle veranderingen in dit domein, ook al weer veel werk verdwenen. Een blijvend en bekend werk van haar is het homomonument uit 1987 in Amsterdam. Tot de vele ontwerpen van haar hand behoren de cascade wateras in Hoogeveen en een monumentaal werk voor de Nederlandse

ambassade in Tokio. Als adviseur was zij onder meer actief voor de Stichting Kunst en Bedrijf, het Fonds BKVB, de Rijksbouwmeester en Stichting Kunst in de Openbare Ruimte (SKOR). Van 1998 tot 2013 was zij adviseur Beeldende Kunst Openbare Ruimte Haarlemmermeer. Zij was tevens een veelgevraagd commissie- en jurylid.

Karin Daan was actief binnen de vrouwenbeweging en zij heeft samen met Liesbeth Brandt Corstius en Josine de Bruyn Kops in 1977 de Stichting Vrouwen in de Beeldende Kunst (SVBK) opgericht.

In 1972 won Karin Daan de Sikkensprijs voor haar project Eygelshoven.

Zij heeft onder meer lesgegeven aan de Koninklijke Academie voor Kunst en Vormgeving te Den Bosch en aan de Academie van Bouwkunst in Arnhem.

Karin Daan woont en werkt in Amsterdam.

– Website: [www.karindaan.nl](http://www.karindaan.nl)

## PAM EMMERIK

Het plotselinge overlijden in 2015 van Pam Emmerik (Amerongen 1964) kwam als een grote schok voor haar omgeving. Het was bekend dat haar gezondheid broos was sinds zij een zwaar ongeval had gehad in 2006. In haar huis in Spanje was zij tijdens het slaapwandelen gevallen en had daardoor een schedelbasisfractuur opgelopen. Emmerik sprak over haar 'nachtmerries' als gevolg van haar joodse 'tweede generatie' trauma. Maar na een coma en een lange revalidatie was zij weer volop actief als beeldend kunstenaar en schrijfster. Emmerik was een dubbeltalent.

Pam Emmerik zat in de jaren tachtig op De Ateliers in Amsterdam. Hier was René Daniëls haar begeleider. Zij zou hem altijd blijven beschouwen als 'goede vriend en professor'. Niet gehinderd door haar keelstoma sprak zij in het interview voluit over haar leven en werk. En vooral ook over haar plannen. Zij zou, samen met René Daniëls, de Espresso-bar van museum Boijmans Van Beuningen gaan beschilderen. Zij vertelde hierover:

*'Ik heb een tekst van mezelf als uitgangspunt en die tekst gaat over duende. Dat is een Spaans begrip wat vaak gelinkt wordt met de dichter Federico Garcia Lorca. Hij is de eerste die er ooit een serieuze lezing over gegeven heeft, over duende. En duende is een spookgeest. Het kan kwaadaardig zijn, maar het kan ook goed zijn. Het is iets wat muziek kan hebben, dus flamenco, of beeldende kunst. Het is iets bijzonders en het kan allerlei vormen aannemen.'*

Emmerik had een karakteristieke tekenstijl: kleurrijke en stripachtige voorstellingen waarin beeld en tekst werden gecombineerd. Niet verwonderlijk dat de 'graphic novel' voor haar een favoriete werkvorm was. Kort voor haar overlijden verscheen nog haar publicatie Maanmensen bij museum Boijmans Van Beuningen. Maar als schrijfster had zij ook



Pam Emmerik, Het leven en de dood, Graphic essay Niki (5), 2012.

romans, columns en theaterteksten op haar naam staan. In 2004 was zij vanwege haar bundel Het wonder werkt – verhalen over kunst genomineerd voor de AKO-literatuurprijs. In 2006 ontving zij hiervoor de Gresshof-prijs. In 2014 verscheen haar roman Wie het paradijs verdragen kan. Kortom; een veelzijdig en gevarieerd oeuvre en een volstrekt eigen kunstenaarschap.

– Website: [www.pamemmerik.nl](http://www.pamemmerik.nl)



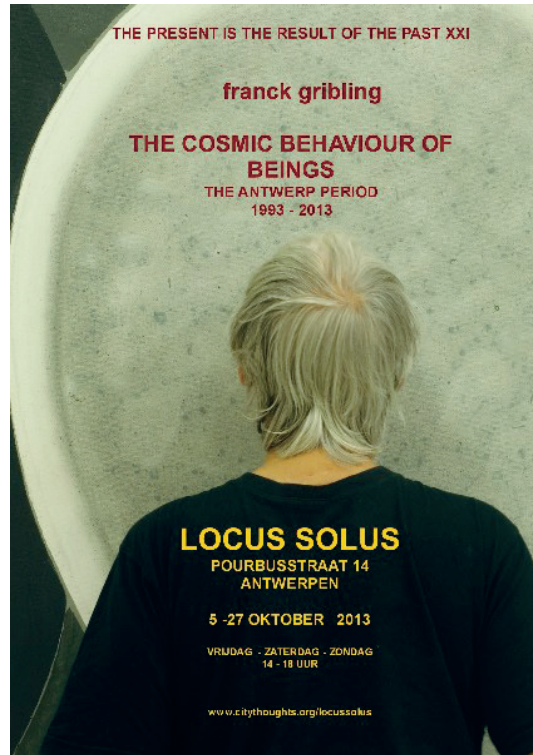
# FRANCK GRIBLING

Franck Gribling is in 1933 in Indonesië geboren. In de oorlogsjaren heeft hij als kind in een Japans kamp gezeten. In 1946 kwam hij naar Nederland waar zijn kunstenaarschap al vroeg begon met ontmoetingen met Cobra kunstenaars en, in de jaren vijftig, contact met de Informele Groep die later overging in de Nul-beweging. Behalve als beeldend kunstenaar is Gribling in zijn loopbaan ook actief als kunsthistoricus (Universiteit van Amsterdam), als kunstcriticus (voor de Haagse Post en De Groene Amsterdammer) en als tentoonstellingsmaker. Zo organiseerde hij als universitair docent verschillende tentoonstellingen samen met studenten en maakte hij o.a. tentoonstellingen voor de stichting City Thoughts, Locus Solus in Antwerpen en Amsterdamse kunstenaarsassociatie Arti et Amicitiae.

Gribling blijft zich altijd verbonden voelen met de 'informele kunst' en Zero (Nul) en met generatiegenoten als Armando, Henk Peters en Jan Henderikse. Ook heeft hij zich altijd actief en betrokken opgesteld ten aanzien van de ontwikkelingen in de kunst. Hij heeft zich beijverd om bij nieuwe artistieke ontwikkelingen juist ook het werk van een oudere generatie opnieuw te waarderen.

Met zijn eigen werk is hij o.a. vertegenwoordigd in de collecties van het Stedelijk Museum Amsterdam, het Stedelijk Museum van Schiedam en het Cobra Museum in Amstelveen. In 1991 had hij in het Stedelijk Museum een grote overzichtstentoonstelling (met catalogus), in 2008 verscheen de publicatie *Op zoek naar nergensland: Een ruimte-reis in 75 lichtjaren* (City Thoughts Publishers Amsterdam) en in 2015 *Cosmogonics* ter gelegenheid van de gelijknamige retrospectieve bij de Verbeke Foundation in België.

Franck Gribling is oprichter van de kunstenaarsinitiatieven City Thoughts (Amsterdam) en Locus Solus (Antwerpen).



Franck Gribling, affiche Locus Solus, 2013.

- Website: [www.franckgribling.info](http://www.franckgribling.info)
- [www.citythoughts.org](http://www.citythoughts.org)



Christie van der Haak, meubelstoffen en wandbekleding, Landhuis Klein Offem, Noordwijk 2013

# CHRISTIE VAN DER HAAK

In 2015 ontving Christie van der Haak (Den Haag 1952) de Ouborgprijs voor haar gehele oeuvre. Maar behalve de kwaliteit en het belang van haar werk, maakte ook haar docentschap deel uit van deze waardering. Jarenlang heeft zij een betrokken en stimulerende rol vervuld voor veel studenten aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten. Van der Haak kreeg in de jaren tachtig bekendheid met haar kleurrijke schilderijen. Dikwijls waren het vrouwen (Madonna's) die zij uitbeeldde in bonte en decoratieve patro-

nen en die gelijkenis toonden met Byzantijnse mozaïek-voorstellingen. De receptie van het werk van Christie van der Haak paste in de toenmalige belangstelling voor de schilderkunst en voor een postmoderne decoratieve vormtaal. Met het wegebben van deze belangstelling leek het ook rond haar werk stiller te worden. Maar met een overstap van de schilderkunst naar het textielontwerpen in 2003 kreeg het werk van Christie van der Haak een opmerkelijke en succesvolle nieuwe impuls. De uitbundige patronen tonen gelijkenis met Art Deco vormgeving in ritme en symmetrie van beeldelementen. Haar Jacquard geweven stoffen en dessins vinden hun weg naar tal van internationale afnemers. Zij werkte o.a. samen met meubelontwerper Piet Hein Eek en verzorgde de stoffering voor het Amrâth Hotel in het voormalige Amsterdamse Scheepvaarthuis.

Christie van der Haak heeft ook keramiek en glasobjecten (op uitnodiging van het Glasmuseum Leerdam) gemaakt. Naast haar vrije werk heeft zij verschillende opdrachten uitgevoerd. Tentoonstellingen had zij onder

meer in het Van Abbemuseum (1985) en het Gemeentemuseum Den Haag (2015) en haar werk is in tal van collecties vertegenwoordigd. Bij gelegenheid van de Ouborgprijs verscheen de publicatie *Sproken / Fairy Tales* als een overzicht van 35 jaar werk.

- Website: [www.christievanderhaak.nl](http://www.christievanderhaak.nl)





Henk Helmantel, De noordmuur van de Nicolaïkerk in Appingedam met doorkijk naar de sacristie, olieverf op paneel, 64 x 92 cm, 2012. Groninger Museum.

## HENK HELMANTEL

Schilder Henk Helmantel (Westeremden 1945) is waarschijnlijk een van de weinige kunstenaars in Nederland met een eigen museum. De Weem is een voormalige middeleeuwse pastorie in het Groningse dorp Westeremden die honderd jaar geleden werd afgebroken maar door Helmantel in de jaren zeventig volledig naar de oorspronkelijke situatie is herbouwd en waar hij woont en werkt. Met regelmaat toont Helmantel hier ook zijn werk temidden van een bijzondere collectie antiek en werk van andere kunstenaars. Uit alles spreekt een grote liefde voor traditie en voor een manier van werken die schatplichtig is aan de oude meesters. Zowel in de techniek van het schilderen als in de keuze van onderwerpen refereert Helmantel aan dit verleden: stillevens en kerkinterieurs vormen de belangrijkste thema's in zijn oeuvre. Het zijn tevens de onderwerpen waarmee hij vorm kan geven aan zijn geloof en levensovertuiging. De ver-

stilling, eenvoud en ambachtelijkheid die uit de werken spreken, lijken een uitdrukking van zijn gereformeerde geloof en van een manier van leven waarin deze geloofsbelijdenis centraal staat. Dat dit velen aanspreekt, blijkt uit de grote waardering die er voor zijn werk, zijn kunstenaarschap en zijn museum bestaat.

Henk Helmantel volgde zijn opleiding aan Academie Minerva te Groningen van 1961 tot 1965.

Hij heeft talrijke tentoonstellingen in binnen- en buitenland. Dat hij recent met werk in de collectie van het Groninger Museum is opgenomen, beschouwt hij als een vorm van erkenning vanuit 'de kunstwereld'. In dit verband benadrukt hij zelf juist ook de eigentijdse kant van zijn werk in de kleurstelling en de compositie. Vanwege zijn betekenis voor de Groninger cultuur ontving hij in 2008 de Wessel Gansfortprijs. In hetzelfde jaar werd hij uitgeroepen tot 'kunstenaar van het jaar'. Van het werk van Henk Helmantel zijn talrijke publicaties en catalogi verschenen.

– Websites: [www.helmantel.nl](http://www.helmantel.nl)

## HELENA VAN DER KRAAN

In 1968 kwam Helena Jirina Mázl (Praag 1940) vanuit Tsjechoslowakije naar Nederland (hier werd haar naam gewijzigd in Maazel). Zij ontvluchtte het toenmalige communistisch bewind om hier een kunstopleiding te gaan volgen. Aan de Ateliers '63 in Haarlem ontmoette zij haar latere echtgenoot Axel van der Kraan met wie zij nadien machine-achtige beelden zou maken. Hoewel zij aanvankelijk schilder was, legde ze zich in Nederland al snel toe op de fotografie. Zij stond kritisch tegenover de toenmalige conceptuele kunst die zij inhoudelijk mager en beeldend weinig interessant vond. Veel meer was zij gegrepen door de magie van het fotografisch procedé en op dit medium zal zij zich in haar verdere carrière toeleggen. In eerste instantie bestond er weinig belangstelling voor haar foto's; fotografie werd nog nauwelijks tot de beeldende kunst gerekend. Haar klein formaat zwart-wit opnames waren toen voornamelijk sobere stillevens en portretten uit haar vriendenkring en van collega-kunstenaars. Vervolgens heeft zij haar werk uitgebreid met stedelijke fotografie en projecten in kleur.

Eind jaren zeventig kocht het Stedelijk Museum in Amsterdam foto's van haar aan en in de jaren tachtig volgden tentoonstellingen in onder meer het Gemeentemuseum Den Haag (1986) en Boijmans Van Beuningen in Rotterdam (1989).

Naast haar vrije werk voerde Van der Kraan ook een groot aantal opdrachten uit, zoals *Senatoren* (The Image of Politics, 1995), *Engeltjes* (Kunst voor de Kinderbescherming, 1999) en *Arboretum Trompenburg* (Foto Opdrachten Rotterdam, 2000). Ook maakte zij fotoboekjes over musée Rodin in Parijs (1995) en museum Boijmans Van Beuningen (1997). En zij heeft fotoreportages gemaakt voor het tijdschrift *Art-i* (1989-1992, *Arti et Amicitiae*, Amsterdam).

Helena van der Kraan heeft les gegeven aan academie St. Joost in Breda.

Er zijn meerdere publicaties van en over het werk van Helena van der Kraan. Een overzicht is opgenomen in het boek *Helena van der Kraan* (uitgegeven ter gelegenheid van het retrospectief in het Fotomuseum Den Haag, 2005) onder redactie van Wim van Sinderen.

Helena van der Kraan woont en werkt in Rotterdam.



Helena van der Kraan, Een papieren kroon, gelatinezilverdruk, 50 x 35 cm, 1993.

# GUIDO LIPPENS

Guido Lippens (Terneuzen 1939) woont en werkt tegenwoordig in Middelburg maar heeft van ca. 1958 tot 1990 in Eindhoven gewoond. Zijn loopbaan kent dan ook veel raakvlakken met de culturele omgeving van Brabant. Instellingen als De Krabbendans en het Van Abbemuseum zijn voor hem belangrijk geweest en Lippens had veel persoonlijk contact met de achtereenvolgende museumdirecteuren Jean Leering, Rudi Fuchs en Jan Debbaut en dit leidde tot aankopen en presentaties van zijn schilderijen in het museum. Een belangrijk moment was de uitnodiging voor deelname aan de in 1982 door Rudi Fuchs georganiseerde Documenta 7 in Kassel. Zijn toenmalige werk leek aan te sluiten bij de ontwikkelingen van Minimal Art en Fundamentele schilderkunst. Dikwijls vormde het raster een uitgangspunt voor de opbouw en compositie van het werk, maar Lippens heeft dit in de loop der tijd steeds vrijer gehanteerd en daarbij de angst om tot decoratieve patronen te komen losgelaten.

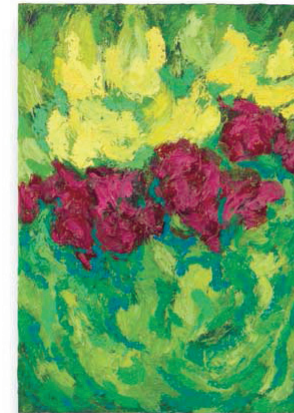
Juist de kleurrijke vormen van cirkels en 'zaagbladen' boden hem de mogelijkheid om zijn schilderkunstige uitgangspunten te verrijken met ruimte, beweging en associaties met niet-westerse beeldende tradities. Deze ontwikkeling kreeg ook letterlijk een nieuwe dimensie toen Lippens begon met het uitzagen van panelen in specifiek gekozen vormen met soms repeterend patroon.

Werk van Guido Lippens is in verschillende musea aanwezig. In 1994 deed hij mee aan de tentoonstelling Couplet 3 in het Stedelijk Museum Amsterdam. Hij was docent aan de Academie voor Beeldende Kunsten te Kampen en jurylid van de Koninklijke Prijs voor Vrije Schilderkunst en voor de Buning Brongers Prijs.

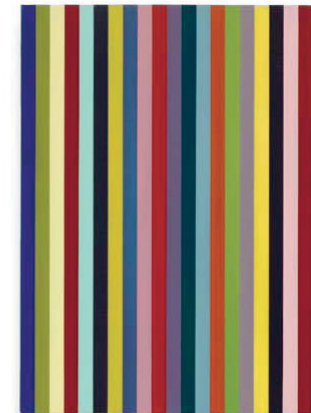
In 1989 verscheen bij het Noordbrabants Museum in Den Bosch de catalogus *Systeem of Verbeelding? Guido Lippens. Werk uit Periode 1971-1988*. Ter gelegenheid van zijn 75ste verjaardag was er in 2014 een tentoonstelling met een combinatie van oudere en recente werken bij het CBK Zeeland in Middelburg. Hierbij verscheen de publicatie *Tussenruimte* met een tekst van Mieke Rijnders.



Guido Lippens in zijn atelier, Middelburg 2009, foto: André Smits, <[www.artistintheworld.com](http://www.artistintheworld.com)>



Bert Loerakker, zonder titel, olieverf en acryllak op linnen op paneel, 70 x 50 cm (2x), 2003. Particuliere collectie. Foto: Peter Cox.



# BERT LOERAKKER

In Helmond woont en werkt Bert Loerakker (Breda, 1948). Van 1965 tot 1969 volgde hij zijn opleiding aan de Academie voor Beeldende Vorming in Tilburg. Als schilder en graficus heeft hij een rijk oeuvre opgebouwd, maar daarnaast heeft hij ook andere media verkend en is hij actief geweest (en nog) als gastdocent, kunstadviseur en tentoonstellingsmaker. Niet verwonderlijk dat hij daarmee vooral in het lokale en provinciale kunstcircuit een prominente positie inneemt. Vanwege zijn inzet en verdiensten is Loerakker in 2010 onderscheiden als ridder in de orde van Oranje Nassau.

Het blijk van erkenning was voor hem extra bijzonder omdat hij in 2008 getroffen was door een grote brand die zijn hele atelier verwoestte. Hiermee verloor hij in één klap zijn hele voorraad aan eigen werk alsmede zijn materialen, archief, documentatie en collectie Afrikaanse kunst. Een zeer dramatische ervaring voor Bert Loerakker en zijn gezin.

Met veel pijn en emotie, maar tevens met veel hulp en support, is hij er in geslaagd een nieuwe atelierpraktijk op te bouwen.

Momenteel is Loerakker weer volop actief met nieuwe ontwikkelingen in zijn eigen werk.

Voor zijn werk is het samengaan van verschillende elementen karakteristiek. Vaak betreft dit het samenbrengen in tweeluiken van abstracte, geometrische vormen met figuratieve voorstellingen van lucht en landschap, van bomen of bloemen. De impressionistische weergave van de natuur combineert hij met strakke en kleurrijke abstracte vlakverdelingen. Loerakker lijkt hiermee verschillende schilderkunstige tradities te onderzoeken op nieuwe mogelijkheden. Hierbij maakt hij ook gebruik van fotografie en digitale techniek.

Bert Loerakker heeft onder meer tentoonstellingen gehad in het Stedelijk Museum Schiedam (1977), het Van Abbemuseum in Eindhoven (1980 en 1992 -met catalogus-) en museum Van Bommel Van Dam in Venlo. Ook internationaal is zijn werk getoond, zoals in het Danubiana Meulensteen Art Museum te Bratislava, Slowakije. Deze laatste twee musea hebben gezamenlijk bijgedragen aan de overzichtspublicatie *Bert Loerakker* (met dvd) met teksten van Rick Vercauteren en Esther Darley.

– Website: [www.bertloerakker.nl](http://www.bertloerakker.nl)



# ANNA METZ

Anna Metz (Rotterdam 1939) maakt voornamelijk etsen. De ambachtelijke techniek, het bescheiden formaat en de aandachtige observaties van de voorstellingen geven haar werk een delicate uitstraling. De etsen zijn met grote precisie gemaakt en leveren een beeld van verstillings. Maar bij geconcentreerd kijken opent zich een wereld met een rijkdom aan vormen en gebeurtenissen. Anna Metz heeft datgene wat zij om zich heen ziet en waarvan ze kan genieten, in haar eigen handschrift vertaald naar een grillig patroon van etslijnen en kleurnuances.

Anna Metz heeft haar opleiding gehad aan de Koninklijke Academie in Den Haag (1955-1957) en aan de Amsterdamse Rijksakademie (1959-1961). Maar het zijn haar zelfgekozen leermeesters Kees Verwey en Paul Citroen geweest die, naar eigen zeggen, haar kunstenaarschap hebben gevormd. Met het etsen is ze in haar studietijd begonnen. Dirk van Gelder is de graficus die haar een degelijke opleiding gaf in de technische vaardigheden van het etsen. Tot op heden koestert Anna Metz de ambachtelijkheid van het etsen en is zij gefascineerd door de rijkdom van alles wat zij in haar omgeving ziet en wat zij vervolgens weet over te brengen naar de intimiteit van de etsplaat.

Anna Metz woont en werkt in Amsterdam waar haar werk wordt vertegenwoordigd door galerie Petit. Zij had onder meer een tentoonstelling bij het Institut Néerlandais in Parijs.



Anna Metz, Boomstammen, ets, driekleurendruk, 11 x 8,2 cm, 2012.

Bij haar tentoonstelling in 2015 in de Waal-galerie in Tiel verscheen de publicatie Anna Metz – Grafiek met daarin een tekst van Peter Hecht.

– Website: [www.annametz.nl](http://www.annametz.nl)



Helly Oestreicher, Sleurt, brons en porselein, 35 x 32,5 x 22 cm, 2005. Foto: Gemeentemuseum Den Haag.

# HELLY OESTREICHER

Helly Oestreicher (en haar tweelingzusje) is in 1936 geboren in Karlsbad (in het huidige Tsjechië). Vanwege de dreiging van Nazi-Duitsland vertrekt de joodse familie in 1938 naar Nederland. Maar ook hier wordt de familie zwaar getroffen door vervolging en deportatie. Helly wordt gered op een onderduikadres in de Achterhoek. Haar ouders overleven de verschrikkingen niet en na de oorlog groeit Helly met twee zusjes op bij een oom en tante.

In 1954 gaat zij naar de Kunstnijverheidsschool (IVKNO) in Amsterdam en ontwikkelt daar haar eerste vaardigheden in het maken van keramiek. Op dit medium zal ze zich verder vooral toeleggen en bouwt ze een carrière op als vooraanstaand keramiste. Vanaf de jaren zestig is haar werk regelmatig in tentoonstellingen te zien en wordt het opgenomen in museumcollecties. In 2016 heeft zij

een tentoonstelling in het Gemeentemuseum Den Haag onder de titel *Iets om Niets*.

Helly Oestreicher is ook altijd geïnteresseerd en actief geweest in wat zij noemt 'de maatschappelijke kant van het kunstenaarschap'. Ze was onder meer commissielid bij het Fonds BKVB, bestuurslid van Kunst & Bedrijf en lid van de Raad voor de Kunst. Tevens was zij in 1975 mede-oprichtster van de Nederlandse Vakgroep Keramisten en in 1991 van het Maria Austria Instituut. Fotografe Maria Austria was een tante van Helly Oestreicher.

Verschillende vakgenoten hebben voor Oestreicher een inspirerende en stimulerende betekenis gehad: met name de Engelse keramist Hans Coper (1920-1981) en de Nederlandse vormgever Benno Premesla (1920-1997). In de jaren tachtig begon zij met het combineren van keramiek en glas. Ze heeft verschillende monumentale opdrachten uitgevoerd zoals o.a. voor het Provinciehuis Utrecht en voor de Van Lodenstein scholengemeenschap te Amersfoort. Lange tijd is haar werk voornamelijk abstract geweest, maar voor een tentoonstelling in het Joods Historisch Museum in Amsterdam (1990) refereerde zij in haar werk aan de Duits-joodse geschiedenis en aan dichtregels van Paul Celan.

In 2011 verscheen de overzichtspublicatie Helly Oestreicher met teksten van onder anderen Marjan Boot en Thimo te Duits.

In 2013 werden de kampgedichten van haar vader Felix Oestreicher uitgegeven (*Nachher / Naderhand*) met collages van Helly Oestreicher.

Helly Oestreicher heeft o.a. lesgegeven aan de Rietveld Academie in Amsterdam. In 1994 en in 2003 heeft zij op uitnodiging onderzoek gedaan bij het Europees Keramisch Werkcentrum (EKWC) in Den Bosch.

Helly Oestreicher woont en werkt in Amsterdam.

– Website: [www.helly.oestreicher.nl](http://www.helly.oestreicher.nl)



# JOHAN VAN OORD

In 2015 nam Johan van Oord (Werkendam 1950) na dertien jaar afscheid als hoofd-docent van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten, Den Haag. Het kunstonderwijs vormde voor Van Oord een belangrijk aspect van zijn eigen kunstenaarschap. Zijn onderwijs carrière begon aan Academie Minerva in Groningen, vervolgens aan de Rietveld Academie en daarna in Den Haag. Voor Johan van Oord ligt zijn inzet voor het onderwijs in het verlengde van zijn visie op zijn eigen kunstenaarschap. Een brede inhoudelijke programmering staat hierin centraal, ofwel zoals hij het zelf zegt: 'het maximaliseren van inspirerende momenten voor studenten.' Zelf heeft hij zijn opleiding gehad aan de Academie voor Beeldende Kunsten in Rotterdam. Hoewel hij al snel na zijn afstuderen zijn werk kon exposeren (o.a. galerie Het Venster, Rotterdam, 1979) duurde

het nog geruime tijd voordat hij daadwerkelijk zijn richting had gevonden. Pas begin jaren tachtig ontwikkelde hij een manier van werken die hem blijvend zou inspireren en waarin hij tot een volledig eigen beeldtaal kwam. Deze beeldtaal is een zorgvuldige articulatie van 'feitelijke' beeldende gegevens als letters, cijfers en geometrische vormen. In het schilderij vertolken deze vormen zowel hun talige als hun beeldende kant. Letters, woorden en getallen worden uit hun gangbare identiteit losgemaakt en krijgen betekenis in een andere vorm van communicatie. Noch abstract, noch figuratief, maar concreet in hun visuele verschijning. Door gesuggerende beweging en verandering krijgen de beelden een lichtvoetige dynamiek. Dit is goed te herkennen in de wandschildering die Johan van Oord voor museum Boijmans Van Beuningen uitvoerde in 2011. In dit museum had hij eerder al een solotentoonstelling (1988, met catalogus).

Werk is hem is opgenomen in verschillende museumcollecties.

Johan van Oord won in 1974 de Koninklijke Subsidie voor Vrije Schilderkunst. Hij woont en werkt in Werkendam.



Johan van Oord, Venetiaans Rood, muurschildering Espresso Bar museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam, 2011-2013. Foto: Museum Boijmans Van Beuningen.

# WILLEM DEN OUDEN

Willem den Ouden (Haarlem 1928) is met zijn hoge leeftijd en rijzige gestalte welhaast letterlijk een 'grand old man' van de Nederlandse kunst. Hij heeft met zijn schilderijen, tekeningen en grafisch werk bekendheid gekregen als de chroniqueur van het Hollandse rivierenlandschap. Hij heeft zich ook altijd beijverd voor het behoud van dit bijzondere landschap met spiegelend water en hoge luchten. Vanuit zijn woonplaats Varik, gelegen aan de Waal in de Betuwe, heeft hij gedurende vele jaren het zicht op rivier, lucht en uiterwaarden in zijn impressionistische handschrift vastgelegd. Vooral de tekeningen en grafiek tonen het tastende lijnenspel waarmee de horizon, de hoge luchten, het zonlicht en de reflectie in hun voortdurende veranderlijkheid zijn weergegeven.

Den Ouden bewoonde het oude dijkhuis met zijn vrouw, kunstenares Ferry Alink (1937-2013). Al in 2004 hebben zij een stichting opgericht waarin hun werk is ondergebracht en die zich het verdere beheer alsmede onderzoek en presentatie ten doel stelt. Hier toe heeft de stichting de beschikking over de Waalgalerie in Tiel. De stichting wil tevens de landschapsschilderkunst als genre stimuleren en heeft daarvoor een prijs ingesteld.

Minder bekend is dat Willem den Ouden ook talrijke (zelf)portretten heeft geschilderd.

Het oeuvre van Willem den Ouden omspannt ruim vijftig jaar. Er zijn dan ook veel presentaties en publicaties verschenen. Onder meer van Gijsbert van der Wal de volledige catalogus van het grafisch werk: Leven en werk van Willem den Ouden (2003) en Willem den Ouden – Boven de Waal met een tekst van Betty van Garrel (2010).

Willem den Ouden volgde zijn opleiding aan de Rijksakademie in Amsterdam waar hij later ook zelf les in modeltekenen zou geven.

Werk van Willem den Ouden is opgenomen in verschillende museumcollecties, zoals museum Het Valkhof in Nijmegen, museum Schloss Moyland in Bedburg-Hau (D) en het Stedelijk Museum Amsterdam. In de afgelopen jaren heeft ook een Rijksmuseum een grote en representatieve selectie van zijn werken verworven.

– Website: [www.willemdenouden.nl](http://www.willemdenouden.nl)



Willem den Ouden, Zelfportret met alarmeringsknop, olieverf op doek, 60 x 50 cm, 2014. Foto: Rob Melchior.





Sef Peeters, *Lost Painters*, muurtekening (namen in spiegelbeeld van alle Nederlandse kunstenaars geboren tussen 1940 en 1960 aanwezig in de collectie van museum Boijmans Van Beuningen), 2015. Foto: Ernie Buts.

## SEF PEETERS

Sef Peeters is in 1947 geboren in Venlo maar woont en werkt al sinds 1973 in Breda. Voor zijn opleiding heeft verschillende academies bezocht, maar hij vond zijn voorbeelden en inspiratie vooral daarbuiten. Zo noemt hij de tentoonstelling *Minimal Art* in het Gemeentemuseum in Den Haag uit 1968 als een belangrijk moment in zijn artistieke bewustwording. En vanaf 1975 was het vooral galerie De Appel in Amsterdam waar hij zich artistiek gezien thuis voelde. Dit was het nieuwe podium voor performance kunst en hier trof hij collega's en geestverwanten. Zelf deed hij in 1975 de performance en video-registratie *De Posing* waarbij hij zich los probeert te maken uit een strak, elastisch omhulsel waarin hij gewikkeld is. In 1976 en 1978 presenteerde hij ook bij De Appel. Vanuit De Appel ontstonden voor hem internationale contacten en deelname aan de tentoonstelling *Europa '79*; *Kunst der 80er Jahre* in Stuttgart. Sindsdien heeft hij vaker in Duitsland kunnen exposeren en later ook in Polen.

In Nederland was hij in 1981 betrokken bij het opzetten van kunstenaarsinitiatief Lokaal 01

in Breda. Peeters ontving meerdere beurzen voor zijn werk en hij kreeg de gelegenheid om in 1987-88 een werkperiode bij PS 1 in New York aan te gaan. Maar doordat de Nederlandse taal een steeds belangrijker element van zijn werk werd, was hij in zekere zin geografisch gebonden. Peeters begon beelden en installaties te maken waarin taal en woorden een rol speelden en als zelfstandig beeldelement werden gebruikt. Dit was goed te zien in een tentoonstelling (met

publicatie) in 1994 in het Centraal Museum Utrecht. De reflectie op het kunstenaarschap werd een steeds duidelijker thematiek in zijn werk. Mogelijk werd dit nog aangescherpt door zijn docentschap aan Academie Minerva in Groningen (1992-2009) en Academie St. Joost in Breda (2008-2012).

Meest recent kreeg dit uitdrukking in zijn presentatie in museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam in 2015. Hier maakte hij een installatie en een muurtekening met alle namen van Nederlandse kunstenaars geboren tussen 1940 en 1960 die aanwezig zijn in de collectie. Het persbericht meldde: 'Leeft de kunstenaar eeuwig voort in zijn werk? Of raakt het werk - en dan onvermijdelijk ook de kunstenaar - in vergetelheid? Met een vele kubieke meters grote stapeling werken van generatiegenoten uit de museumcollectie, benadert Sef Peeters deze nijpende vraag van verschillende kanten. Soms geldt: 'ars longa, vita brevis'; 'de kunst is lang, het leven kort'. Maar vaker is er sprake van 'sinking into oblivion' en raakt werk in de vergetelheid. Zelfs een plek in het museum lijkt geen garantie op de eeuwigheid te kunnen bieden. Een kunstwerk is sterfelijk, net als de kunstenaar die het heeft gemaakt.'

– Website: [www.sefpeeters.nl](http://www.sefpeeters.nl)

## HANS VAN DER PENNEN

Hans van der Pennen (Den Haag 1953) is vooral bekend om de beelden en tekeningen die hij met klei maakt. Nadat hij de Koninklijke Academie in Den Haag (1975-1977) en de Academie voor Beeldende Kunsten te Rotterdam (1977-1982) had doorlopen, raakte zijn werk in de jaren tachtig al snel bekend. Al in 1983 en in 1984 toonde hij zijn werk in het Rotterdamse museum Boijmans Van Beuningen. Veel beelden kenmerkten zich door hun ruwe vormen en roodbruine kleur. De gestapelde klei riep associaties op met termietenheuvels of fragmenten van oude ruïnes en archeologische bouwsels. Van der Pennen werkte het liefst in de nabijheid van een plek waar hij de klei zelf kon delven. Samenstelling en kleur van de bodem bepaalden het karakter van de klei. Maar alles bij elkaar een zwaar en intensief proces en doordat hij de klei onbewerkt liet (dus niet gebakken) bleven zijn beelden ook kwetsbaar voor verval. Dit gold met name voor de monumentale werken in de openbare ruimte die hij in opdracht of in het kader van beeldenroutes en buitenmanifestaties maakte. In een aantal gevallen moesten deze uiteindelijk naar een kleimodel in beton worden uitgevoerd. Een voorbeeld van een dergelijke manifestatie was *Beeld en Land* (1987) in de drie noordelijke provincies.

De kleitekeningen waren in eerste aanleg vooral studies voor beelden, maar al snel ontstonden ook zelfstandige werken op papier.

In 1985 verblijft Van der Pennen een jaar bij PS 1 in New York en hij heeft daar ook enkele exposities. Terug in Nederland valt het hem zwaar dat er voor zijn arbeidsintensieve werk nauwelijks budget is. Enige compensatie vindt hij in het lesgeven aan Academie Minerva in Groningen alhoewel dat hem juist weer tijd kost.

In 2003 ontvangt Hans van der Pennen de Ouborgprijs van Stroom Haags Centrum voor Beeldende Kunst. Hierbij krijgt hij een tentoonstelling in het Gemeentemuseum Den Haag en verschijnt er een publicatie met teksten van Alied Ottevanger en Bert Jansen.

Hans van der Pennen woont en werkt in Den Haag.



Hans van der Pennen, *Take the risk and go*, geel gepigmenteerd beton, h 400 cm, Bad Nieuweschan, 1987.



Anke Roder, Wolk boven zee, encaustiek en olieverf op hout, 38 x 56 cm, 2015.

## ANKE RODER

Anke Roder is in 1964 in Bayreuth (D) geboren maar woont en werkt al geruime tijd in het dorp Zandweer in Groningen. Haar opleiding volgde ze echter in het zuiden: van 1984 tot 1986 aan de Stadsacademie in Maastricht en vervolgens van 1986 tot 1989 aan de Koninklijke Academie voor Kunst en Vormgeving in 's-Hertogenbosch. Het waren verschillende internationale reizen die haar steeds sterker naar 'het buitenleven' deden verlangen. Met name een werkreis naar Noorwegen in 2000 maakte diepe indruk. Op de academie waren het de kunstgeschiedenislessen van Dick Cassée geweest die haar fascinatie voor het noorden en de noordelijke schilderkunst al hadden aangewakkerd. De stilte en ruimte van het landschap spraken tot haar verbeelding en het waren deze kwaliteiten die zij in Groningen vond. In haar schilderijen zijn het landschap en de kust dan ook de belangrijkste thema's

geworden. Met een speciale techniek van gesmolten was en olieverf maakt zij haar weidse landschappen met strakke horizon en hoge lucht. Daarnaast schildert zij planten en bloemen.

In 2013 realiseerde zij het project Zon Maan Wolken over de veranderingen van licht en kleur in de natuurlijke omgeving, vastgelegd in 365 schilderijtjes. Dit werk is op meerdere plaatsen geëxposeerd: o.a. in museum Belvédère in Heerenveen en museum Van Bommel Van Dam in Venlo (met publicatie).

Werk van Roder is opgenomen in veel collecties van musea, bedrijven en particulieren en tentoonstellingen en publicaties heeft zij regelmatig. Recent nam zij deel aan de tentoonstelling Silence out loud samengesteld door Joost Zwagerman bij Museum Kranenburgh in Bergen (2015-2016).

In 2009 verscheen de publicatie Silent landscapes & flowers, in 2012 het boek Change of Light, in 2014 verscheen Zon Maan Wolken en in 2016 het boek Fantastic Flowers.

– Website: [www.ankeroder.nl](http://www.ankeroder.nl)

## LYDIA SCHOUTEN

Lydia Schouten (Leiden 1948) is een markante vertegenwoordigster van de Nederlandse performance- en installatiekunst. Tijdens haar opleiding aan de Vrije Academie in Den Haag (1967-1971) en aan de Academie voor Beeldende Kunsten in Rotterdam (1971-1976) werkte zij in verschillende media. Zij maakte kennis met de conceptuele kunst en ze experimenteerde met fotografie. Vervolgens maakte ze, halverwege de jaren zeventig, installaties en begon ze met haar performances. Dikwijls hadden deze werken een duidelijk feministisch karakter. Met haar performances Kooi / Cage (1978) en Breaking through the Circle (1978) kreeg zij bekendheid en mede door het contact met Wies Smals van De Appel kwam ze in een internationaal circuit van performancekunstenaars. In 1981 kreeg Schouten een beurs voor een verblijf in New York. Als kunstenaar en redactrice van het tijdschrift Modern denken had ze toegang tot de New Yorkse kunstwereld en ontmoette ze talloze jonge kunstenaars en musici van wie velen later grote beroemdheid zouden krijgen (zoals Sonic Youth, Dan Graham, Dara Birnbaum, Louise Lawler en Richard Prince). In deze periode begon Schouten zelf met geësceneerde fotografie. Terug in Nederland vond zij hiermee aansluiting bij de zogenaamde 'Rotterdamse School'.

De invloed van het rauwe leven uit New York vertaalde zich onder meer in de installatie A Virus of Sadness (1990) met een collage van beelden uit 'six o'clock news' en 'America's most wanted'. Mede door het verlies van verschillende vrienden werd de band met New York uitein-

delijk losser en concentreerde Schouten zich weer meer op Nederland. Hier gaf ze onder meer les aan de Rietveld Academie in Amsterdam en aan het Piet Zwart Instituut te Rotterdam. In 2009 verbleef ze drie maanden op Curaçao bij het Instituto Buena Bista, platform voor hedendaagse kunst. Het inspireerde haar tot het maken van een serie mixed mediatekeningen. Ook maakt ze nieuwe installaties maar het blijkt moeilijk om hier presentatieplekken voor te vinden. Tegelijk merkt ze echter steeds vaker dat ze met haar vroege werk van invloed is op een jongere generatie kunstenaars en dat haar performances en installaties daardoor een hernieuwde actualiteit hebben gekregen.

Lydia Schouten heeft zowel nationaal als internationaal in talrijke tentoonstellingen en festivals geparticipeerd. Ook heeft ze zelf veel initiatieven en evenementen opgezet. Zij woont en werkt tegenwoordig in Amsterdam.

– Website: [www.lydiaschouten.com](http://www.lydiaschouten.com)



Lydia Schouten, A Virus of Sadness, installatie, 6 X 8 X 4 m, 1990. Biennale Donna, Ferrara, Italië.



## LITERATUUR

- Abbing, H., 1989. *Een economie van de kunsten, Beschouwingen over kunst en kunstbeleid*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Abbing, H., 2002. *Why Are Artists Poor? The Exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Adrichem, J. e.a., 2012. *Positioning the Art Gallery, Het Amsterdamse galeriewezen in een international context*. Amsterdam: Valiz.
- Alheit, P., 1984 (1982). *The Narrative Interview, An Introduction*. Paper first published as 'Arbeitspapier No. 8' of the research project 'Arbeiterbiographien'. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, P., 1986. *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*. London: Cassell.
- Alheit, P., 1994. 'The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education.' In: *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol. 40, No. 3/5, *Life-long Education* (1994), pp. 283-298.
- Alheit, P., 2002a. *Stories and structures: Historical time and narrative* (Paper presented at the ESREA Life History and Biography Research Network Conference 2002, Geneva, 7-9 March 2002).
- Alheit, P., 2002b. 'Identität oder "Biographizität"? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung.' In: *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*. 3-4/2002, pp. 190-209.
- Alheit, P., 2009. 'Biographical learning – within the new lifelong learning discourse' in: Illeris (ed.), 2009. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London / New York: Routledge.
- Alheit, P. & Dausien, B., 2002. 'Bildungsprozess über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen.' In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich. pp. 565-585.
- Ambrožič, M. & Vettese, A. (eds.), 2013. *Art as a Thinking Process. Visual Forms of Knowledge Production*. Berlin: Sternberg Press.
- Andersen, S.M. & Chen, S., 2002. 'The Relational Self: An Interpersonal Social-Cognitive Theory'. In: *Psychological Review*, 2002, Vol. 109, No. 4, pp. 619-645.
- Ankersmit, F., Doerer, M. & Kibédi Varga, A. (red.), 1990. *Op verhaal komen. Over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen*. Kampen: Kok Agora.
- Ankersmit, F., Van Nierop, M. & Pott, H. (red.), 1995. *Hermeneutiek en cultuur. Interpretatie in de kunst- en cultuurwetenschappen*. Amsterdam / Meppel: Uitgeverij Boom.
- Antikainen, A., 1996. 'Life, Learning and Empowerment': *Manuscript for Nordisk Pedagogik*, 1996, 16, 2 pp. 66-73.
- Antikainen, A. et al., 1996. *Living in a Learning Society. Life Histories, Identities and Education*. London / New York: Routledge.
- Arnheim, R., 1978. 'On the Late Style of Life and Art'. *Michigan Quarterly Review*, Volume XVII, Issue: 2, Spring 1978, pp. 149-156. <<http://quod.lib.umich.edu/m/mqarchive>>
- Baars, J., 2006. *Het nieuwe ouder worden. Paradoxen en perspectieven van leven in de tijd*. Amsterdam: Humanistics University Press.
- Baars, J., 2012. *Aging and the Art of Living*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Baars, J., Beck, W. & Graveland, I., 1997. *De verjonging van de ouderdom in een vergrijzende samenleving. Een kritische beschouwing van de sociale gerontologie*. Amsterdam: SISWO Publicatie 397.
- Bätschmann, O., 1997. *The Artist in the Modern World. A Conflict Between Market and Self-Expression*. Cologne: DuMont Buchverlag.
- Baxandall, M., 1985. *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*. New Haven: Yale University Press.
- Beauvoir, S. de., 1985. *De Ouderdom. Maatschappelijke situatie van bejaarden en persoonlijke zingeving in de laatste levensfase*. Utrecht: Bijleveld. (Oorspronkelijke titel: *La vieillesse*, Parijs, 1970).
- Becker, H.A., 1992. *Generaties en hun kansen*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Becker, H.S., 2008 (1982). *Art Worlds*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- Beerens, L. et al., 2012. *The Artist Interview. For Conservation and Presentation of Contemporary Art. Guidelines and Practice*. Heijningen: Jap Sam Books.
- Benjamin, W., 2007 (1936). *Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Berlind, R., 1994. 'Art and Old Age'. In: *Art Journal*, College Art Association, Vol.53, No. 1.
- Beyers, T., Van den Braembussche, A. & Langenberg, B.J. (red.), 1993. *De Kunstwereld. Productie, distributie en receptie in de wereld van kunst en cultuur*. (Publikaties van de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen, Erasmus Universiteit Rotterdam.) Hilversum: Verloren.
- Bierens, C., 2013. *De handgezaagde ziel*. Amsterdam: Mondriaan Fonds (Essay 008).
- Binstock R.H. & George L.K. (ed.), 2001. *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego / London: Academic Press.
- Blok, A., 2013. *De vernieuwers. De zegeningen van tegenslag in wetenschap en kunst 1500-2000*. Amsterdam: Prometheus - Bert Bakker.
- Bloomberg, L.D. & Volpe, M., 2012. *Completing Your Qualitative Dissertation. A Road Map From Beginning to End*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Blotkamp, C., 1996. *The End*. Utrecht: Stichting Vrienden van het Kunsthistorisch Instituut.
- Blumer, H., 1974 (1969). *Symbolisch interaktionisme. Perspektief en methode*. Meppel: Boom.
- Boekman, E., 1939. *Overheid en Kunst in Nederland*. Amsterdam: Hertzberger (proefschrift).
- Boekman 73, *Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 'Kunst en opleiding', winter 2007.
- Boekman 84, *Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 'Beroep: kunstenaar', najaar 2010.
- Boekman 86, *Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 'De vergrijzing', voorjaar 2011.
- Borgdorf, H. & Sonderen, P. (red.), 2012. *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*. Leiden: University Press.
- Borne, S. van den, 2010. *Succes in kunstenaarsloophanen. Een onderzoek naar de kritische succesfactoren en fasen in de artistieke loopbaan van beeldend kunstenaars, scriptie Master Kunstbeleid en –Management, Universiteit Utrecht / Kunstenaars & Co*.
- Boschloo, A.W.A. et al., 1989. *Academies of Art between Renaissance and Romanticism*. 's-Gravenhage: SDU (Leids Kunsthistorisch Jaarboek).
- Bourdieu, P., 1986. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., 1989. *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip. Gekozen door Dick Pels*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, P., 1993. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P., 1994. *De regels van de kunst. Wording en structuur van het literaire veld*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bowen, G.A., 2006. 'Grounded Theory and Sensitizing Concepts'. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3) September 2006. <[www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_3/HTML/bowen.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/HTML/bowen.html)>
- Brinckmann, A.E., 1925. *Spätwerke grosser Meister*. Frankfurt am Main: Frankfurter Verlags-Anstalt A.G.
- Bronwasser, S., 2011. *Zo werken wij, 10 ontmoetingen met bijzondere Nederlandse kunstenaars*. Rotterdam: Nai Uitgevers.
- Buckley, B. & Conomos, J. (eds.), 2009. *Rethinking the Contemporary Art School. The Artist, the PhD, and the Academy*. Halifax: The Press of the Nova Scotia College of Art and Design.
- Caduff, C., Siegenthaler F. & Wälchli, T. (eds.), 2010. *Art and Artistic Research*. Zürich University of the Arts: Scheidegger & Spiess.
- Campbell, E. (ed.), 2006. *Growing Old in Early Modern Europe, Cultural Representations*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Carreira da Silva, F., 2007. *G.H. Mead. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Carreira da Silva, F., 2011. *G.H. Mead. A Reader*. New York: Routledge.
- Catalogus tentoonstelling Goya – *Prophet der Moderne*, Alte Nationalgalerie Berlin 13. Juli – 3. Oktober 2005, Kunsthistorisches Museum Wien, 18. Oktober 2005 – 8. Januar 2006.
- Chaiklin, S. & Lave, J., 1996. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- Charmaz, K., 2006. *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Clark, K., 1972. 'The Artist Grows Old' (The Rede Lecture, Cambridge University, 1970). In: *Daedalus* Winter 2006, Vol. 135, No. 1, pp. 77-90. <<http://www.mitpressjournals.org/dol/abs/10.1162/001152606775321068/>>
- Cole, M. & Pardo, M. (ed.), 2005. *Inventions of the Studio, Renaissance to Romanticism*. (Bettie Allison Rand Lectures in Art History). Chapel Hill / London: The University of North Carolina Press.
- Cork, R., 2015. *Face to Face: Interviews with Artists*. London: Tate Publishing.
- Corsten, M.-J. e.a., 2013. *Autonomie als waarde. Dilemma's in kunst en onderwijs*. Amsterdam: Valiz.
- Davids, W. & Paice, K. (eds.), 2009. *The Fall of the Studio. Artists at Work*. Amsterdam: Valiz.
- Dekkers, M., 1997. *De vergankelijkheid*. z.p.: Pandora.
- Delfgaauw, L., 2011. *Tijd tekort; aspecten van beeldende kunst en ouderdom*. Lectoraat Lifelong Learning in Music & the Arts, Hanzehogeschool Groningen. Pdf: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/E72F6C8A-E706-424F-ABAC-88C3389598E7/0/LeoDelfgaauw-Tijdtekort2010.pdf>>
- Delfgaauw, L., 2013. 'Wijzer dan God? Oudere kunstenaars en een leven lang leren'. In: Margriet Luyten, *Levenswerk*. 's-Hertogenbosch: Pels & Kemper, pp. 135-149.
- Delfgaauw, L., 2016. 'Het kunstenaarsinterview als ontmoeting en methode', in: *Lifelong Learning in Music in Groningen: A Liber Amicorum for Peter Mak*, Research Group Lifelong Learning in Music, Hanze Research Art & Society, Groningen: Hanze University of Applied Sciences, pp. 61-76.
- Denzin, N.K., 1989. *Interpretive Biography. Qualitative Research Methods Series 17*. Newbury Park / London / New Delhi: Sage.
- Derkx, P., Maas, A. & Machiels, A. (red.), 2011. *Goed ouder worden*. Amsterdam: Uitgeverij SWP / Humanistics University Press.
- Desel, J. & Döring, Th. (Red.), 1993. *Bilder vom alten Menschen in der niederländischen und deutschen Kunst 1550-1750*. Tent. cat. Braunschweig (Herzog Anton Ulrich-Museum).
- Diers, M., Blunck, L. & Obrist, H.U. (Hg.), 2013. *Das Interview. Formen und Foren des Künstlergesprächs*. (Fundus Bücher 206) Hamburg: Philo Fine Arts.
- Dohmen, J. & Baars, J. (red.), 2010. *De kunst van het ouder worden. De grote filosofen over ouderdom*. Amsterdam: AMBO.



- Dominicé, P., 2000. *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dormandy, Th., 2000. *Old Masters. Great Artists in Old Age*. London / New York: Hambledon and London.
- Dormer, P., 1994. *The Art of the Maker. Skill and its Meaning in Art, Craft and Design*. London: Thames and Hudson.
- Draaisma, D., 2008. *De heimweefabriek. Geheugen, tijd & ouderdom*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Edel, L. (1985). 'The Artist in Old Age'. *The Hastings Center Report*, Vol. 15, No. 2 (April, 1985), pp. 38-44. <[www.jstor.org](http://www.jstor.org)>
- Eerden, M. van der, 2002. *Loopbaan en Tijd. De invloed van tijd op de ontwikkeling van kunstenaarsloopbanen*. In: *Röest, Tijdschrift voor Geschiedenis en Cultuur*. Rotterdam.
- Einem. H. von, 1973. 'Zur Deutung des Altersstiles in der Kunstgeschichte'. In: *Album Amicorum J.G. van Gelder*. pp. 88-92. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Elkins, J., 2001. *Why Art Cannot Be Taught*. Urbana: University of Illinois Press.
- Elm, D. et al., 1989. *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Esner, R., Kisters, S. & Lehmann A.S. (ed.), 2013. *Hiding Making – Showing Creation. The Studio from Turner to Tacita Dean*. Amsterdam University Press.
- Feldman, F., 1992. *I Am Still Learning: Late Works by Masters*. Washington: National Gallery of Art.
- Field, J., 2008. *Social Capital*. London / New York: Routledge.
- Flick, U., 2009 (1998). *An introduction to Qualitative Research, edition 4*. London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Galenson, D. W., 2006. *Old Masters and Young Geniuses. The Two Life Cycles of Artistic Creativity*. Princeton: Princeton University Press.
- Gardner, H., 1993. *Creating Minds*. New York.
- Gibbs, G., 2007. *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Giddens, A., 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Gielen, P., 2003. *Kunst in netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.
- Gielen, P., 2007. *De Kunstinstituut. De Identiteit en Maatschappelijke Positie van de Artistieke Instellingen van de Vlaamse Gemeenschap*. Antwerpen: Uitgever OIV.
- Gielen, P., z.j. [2009]. *The Murmuring of the Artistic Multitude. Global Art, Memory and Post-Formalism*. Amsterdam: Valiz.
- Gielen, P. (ed.), 2013a. *Institutional Attitudes. Instituting Art in a Flat World*. Amsterdam: Valiz.
- Gielen, P., 2013b. *Repressief liberalisme. Opstellen over creatieve arbeid, politiek en kunst*. Amsterdam: Valiz.
- Gielen, P. & De Bruyne, P. (eds.), 2009. *Being an Artist in Post-Formalist Times*. Rotterdam: NAI Publishers.
- Gielen, P. & De Bruyne, P. (eds.), 2012. *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*. Amsterdam: Valiz.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L., 2008 (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goffman, E., 1990 (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Gombrich, E.H., 1979. *Ideals and Idols. Essays on values in history and in art*. Oxford: Phaidon.
- Gombrich, E.H., 1985 (1963). *Meditations on a Hobby Horse and other essays on the theory of art*. Oxford: Phaidon.
- Gombrich, E.H., 1982. *The Image and the Eye. Further studies in the psychology of pictorial representation*. Oxford: Phaidon.
- Grenfell, M. & Hardy, Ch., 2007. *Art Rules. Pierre Bourdieu and the Visual Arts*. Oxford / New York: Berg.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (eds.), 2002. *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications.
- Halbertsma, M. (e.a. red.), 1998. *Beroep: kunstenaars. De beroepspraktijk van beeldend kunstenaars in Nederland 1898-1998*. Nijmegen: SUN.
- Halbertsma M. & Zijlman K., 1993. *Gezichts punten. Een inleiding in de methoden van de kunstgeschiedenis*. Nijmegen: SUN.
- Hall, J., 2014. *The Self-Portrait. A Cultural History*. London: Thames & Hudson.
- Harris, J., 2001. *The New Art History. A critical introduction*. London / New York: Routledge.
- Hartog Jager, H. den, 2011. *Verf. Hedendaagse Nederlandse Schilders over hun werk*. Amsterdam: Atheneum – Polak & Van Gennep.
- Hatt, M. & Klonk, Ch., 2006. *Art History. A critical introduction to its methods*. Manchester / New York: Manchester University Press.
- Haveman, M. (red.), 2006. *Ateliergeheimen; over de werkplaats van de Nederlandse kunstenaar vanaf 1200 tot heden*. Lochem / Amsterdam.
- Hazelzet, K., z.j. [1994]. *De Levenstrap*. Zwolle: Catena.
- Hefting, P., 1998. 'Ik ga maar en ben...'. *De financiële positie van de oudere beeldende kunstenaar*. In: Stichting fonds voor beeldende kunsten, vormgeving en bouwkunst, jaarverslag 1997. Amsterdam: Fonds BKVB.
- Hendriksen, M. & De Sitter, S., 1990. *Kunst en staat. Teksten (1981-1985) van Abram de Swaan over kunst en cultuur waaronder Kwaliteit is klasse*. Amsterdam: Boekmanstichting / Vakgroep Culturele Studies Universiteit van Amsterdam.
- Hendrix, H. & Schenkeveld – van der Dussen, R. (red.), 1996. *Oud en Ielijk. Ouderdom in de cultuur van de Renaissance*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Heijthuijsen, J. e.a., 2012. *Zonder titel. Amateur en professional in de beeldende kunst*. Rotterdam: NAI Uitgevers.
- Heumakers, A., 2015. *De Esthetische Revolutie. Hoe Verlichting en Romantiek de Kunst uitvonden*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Honour, H., 1979. *Romanticism*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hoogenboom, A., 1993. *De stand des kunstenaars. De positie van kunstschilders in Nederland in de eerste helft van de negentiende eeuw*. Leiden: Primavera Pers. (proefschrift)
- Hopf, Ch., 2004. 'Qualitative Interviews: An Overview'. In: Flick, U., Kardoff, E. von and Steinke, I. (Ed.). *A Companion to Qualitative Research*. London / Thousand Oaks / New Delhi / Singapore: SAGE. pp. 203-213.
- Horodner, S., 2012. *The Art Life. On Creativity and Career*. Atlanta: Atlanta Contemporary Art Center.
- Hubble, N. & Tew, Ph., 2013. *Ageing, Narrative and Identity. New Qualitative Social Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hummel, R., 2011. *Kunstlevens. Hedendaagse Nederlandse beeldende kunstenaars en schrijvers over hun levensbeschouwing*. Almere: Parthenon. (proefschrift)
- Illeris, K., 2007. *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London / New York: Routledge.
- Illeris, K. (ed.), 2009. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*. London / New York: Routledge.
- Illeris, K., 2011. *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life*. London and New York: Routledge.
- Ingold, T., 2013. *Making. Anthropology, archeology, art and architecture*. London / New York: Routledge.
- Jaffé, H.L.C., 1960. *3 leertijden*. Tent. cat. Amsterdam (Stedelijk Museum, catalogus 244).
- Jaffé, H.L.C., 1960. 'De drie fasen der artistieke creativiteit'. In: *Museumjournaal*, serie 6, no. 1, juni 1960, pp.9-14.
- Janssen, A., 2007. *Grijsaards in Zwart-Wit. De verbeelding van de ouderdom in de Nederlandse prentkunst (1550-1650)*. Zutphen: Walburg Pers. (proefschrift)
- Jarvis, P., 2010 (1983). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London / New York: Routledge.
- Jarvis, P., 1999. *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. New York: Wiley.
- Jarvis, P. (ed.), 2001. *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*. London / New York: Routledge.
- Jarvis, P., 2006. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. Lifelong Learning and the Learning Society, Volume 1*. London / New York: Routledge.
- Jarvis, P., 2007. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives. Lifelong Learning and the Learning Society, Volume 2*. London / New York: Routledge.
- Jefferys, M. (ed.), 1989. *Growing Old in the Twentieth Century*. London / New York: Routledge.
- Jeffri, J., 2007. *Above Ground: Information on Artists III: Special Focus on New York City Aging Artists*. New York: Trustees of Teachers College Columbia University / Research Center for Arts and Culture. Pdf: <[http://artsandculturesearch.org/Aging\\_artists](http://artsandculturesearch.org/Aging_artists)>
- Jenje-Heijdel, W. & Haar, D. ter, 2007. *Kunstenaars in Nederland*. Centrum voor Beleidsstatistiek 07005. Voorburg / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. <[www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)>
- Joas, H., 1996. *The Creativity of Action*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Joas, H., 1997 (1980). *G.H. Mead. A Contemporary Re-examination of His Thought*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Joerßen, P. & C. Will (Red.), 1983. *Die Lebenstreppe. Bilder der menschlichen Lebensalter*. Tent. cat. Kleve (Städtisches Museum Haus Koekkoek).
- Johnson, P. & Thane, P. (ed.), 1998. *Old People from Antiquity to Post-Modernity*. London / New York: Routledge.
- Jonkman, M. & Geudeker, E. (red.), 2010. *Mythen van het atelier. Werkplaats en schilderpraktijk van de negentiende-eeuwse Nederlandse kunstenaar*. Den Haag: Uitgeverij d'Jonge Hond / RKD.
- Kempers, B., 1987. *Kunst, macht en mecenaat. Het beroep van schilder in sociale verhoudingen 1250-1600*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Kisters, S., 2010. *Leven als een kunstenaar. Invloeden op de beeldvorming van moderne kunstenaars*. Amsterdam: Vrije Universiteit. (proefschrift)
- Klobuczynski, Ch.B. von, 1999. *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden – Das narrative Interview nach Fritz Schütze*. München: GRIN Verlag für akademische Texte.
- Knol, J.J. et al., 2013. *Lang leve kunst. Over ouderen en cultuur*. Rotterdam: NAI10 Uitgevers.
- Kohler Riessman, C., 1993. *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series 30*. Newbury Park / London / New Delhi: Sage.
- Kris, E. & Kurz, O., 1995 (1934). *Die Legende vom Künstler: Ein geschichtlicher Versuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009. *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Laermans, R., 2004. 'De draaglijke lichtheid van het kunstenaarsbestaan. Over de onzekerheden van artistieke carrières'. In: *De Witte Raaf*, nr. 112, november - december 2004, pp. 14-15.
- Laermans, R., 2008. 'Pierre Bourdieu, of een leven in contramane'. In: *De Witte Raaf*, nr. 135, september-oktober 2008, pp. 21-22.
- Lauwaert, D., 2004. 'De Roeping, de Kunstenaar en hun Carrière'. In: *De Witte Raaf*, nr. 112, november - december 2004, pp. 1-2.
- Lave, J. & Wenger, E., 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Leezenberg, M. & De Vries, G., 2001. *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lehman, H. C., 1953. *Age and Achievement*. Princeton: Princeton University Press.
- Lindauer, M.S., 2003. *Aging, Creativity, and Art. A Positive Perspective on Late-Life Development*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Lint, R. van der (e.a.), 2013. *Waarom ik kunst maak... Interviews*. Amsterdam: Kunstbeeld / Veen Media.
- Madoff, S.H. (ed.), 2009. *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mann, Th., 1950. *Meine Zeit, Vortrag gehalten in der Universität Chicago Mai 1950*. Amsterdam: Bermann-Fischer / Querido Verlag.
- Mansfield, E. (ed.), 2002. *Art History and Its Institutions. Foundations of a discipline*. London / New York: Routledge.
- Martis, A. (red.), 1980. *Kunstonderwijs in Nederland. Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek 1979, deel 30*. Haarlem: Fibula – Van Dishoeck.
- Mead, G.H., 1992 (1934). *Mind, Self, & Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012. *Cultuur in Beeld, 2012*. Den Haag: OCW. <[www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw](http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw)>
- Minois, G., 1989. *History of Old Age. From Antiquity to the Renaissance*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mishler, E.G., 1999. *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mottier, V., 2005. 'The Interpretive Turn: History, Memory, and Storage in Qualitative Research'. *Forum: Qualitative Social Research*, Volume 6, No. 2, Art. 33. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/456>>
- Munsterberg, H., 1983. *The Crown of Life. Artistic creativity in old age*. New York: HBJ Publishers.
- Nussbaum, M., 2011. *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: AMBO.
- Nijhof, G., 2000. *Levensverhalen. Over de methode van autobiografisch onderzoek in de sociologie*. Amsterdam: Boom.
- Oosterbaan Martinus, W., 1990. *Schoonheid, Welzijn, Kwaliteit, Kunstseid en verantwoording na 1945*. 's-Gravenhage: Gary Schwartz/SDU.
- Ouderen en kunst in: Gerön, tijdschrift over ouder worden & maatschappij, De Graaff, Utrecht, nr.2, 2007
- Peeters, H.F.M. & Mönks, F.J. (red.), 1986. *De menselijke levensloop in historisch perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Pepplatt, M., 2012. *Interviews with Artists 1966-2012*. New Haven / London: Yale University Press.
- Polanyi, M., 1983 (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M., 2009 (1966)). *The Tacit Dimension*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Pots, R., 2002 (2000). *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. [Nijmegen]: SUN.
- Rengers, M., 1999. *De loopbanen van beeldende kunstenaars*. In: *De Witte Raaf* 77, januari-februari 1999, pp. 22-28.
- Rengers, M., 2002. *Economic Lives of Artists. Studies into Careers and the Labour Market in the Cultural Sector*. Universiteit Utrecht. (proefschrift)
- Reynaerts, J., 1991. 'Van atelier naar academie. Schilders in opleiding, 1850-1900'. In: *De schilders van Tachtig. Nederlandse schilderkunst 1880-1895*. Zwolle: Waanders Uitgevers / Amsterdam: Rijksmuseum Vincent van Gogh. pp. 89-107.
- Rideal, L., 2005. *Self-portraits*. London: National Portrait Gallery Insights.
- Ros, G., z.j., *Senior ontwerper gevraagd*. Eindhoven: [Z]OO producties / Amsterdam: Premssela Stichting en BNO.
- Rosand, D., 1987. 'Editor's Statement: Style and the Aging Artist'. *Art Journal*, Vol. 46, No. 2 (Summer, 1987), pp. 91-93. <[www.jstor.org](http://www.jstor.org)>
- Said, E.W., 2006. *On Late Style, Music and Literature Against the Grain*. London: Bloomsbury.
- Salas, Ch. G. (ed.), 2007. *The Life & The Work. Art and Biography*. Los Angeles: Getty Research Institute.
- Schilstra, O. & Wesseling, J. (red.), 2013. *Veranderend kunstonderwijs. De plaats van theorie aan de kunstacademie*. Den Haag: Lectoraat Kunst Theorie & Praktijk, Hogeschool der Kunsten.
- Schlicht, E. & Hollein, M. (Hrsgb.), 2013. *Letzte Bilder. Von Manet bis Kippenberger*. Tent.cat. Frankfurt (Schrift Kunststhal).
- Schön, D.A., 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. z.p. (USA): Basic Books.
- Schreven L. & De Rijk, A., 2011. *Kunstenaars in breder perspectief. Kunstenaars, kunstopleiding en arbeidsmarkt*. Den Haag / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. <[www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)>
- Schuller, T. et al., 2004. *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London / New York: RoutledgeFalmer.
- Schütze, F., 1981. *Prozessstrukturen des Lebenslaufs*. <<https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/vorherver/lehre/HS2009/SchuetzeProzessstrukturenLebenslaufs.pdf>>
- Schütze, F., 1984. *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. Open Access Repository SSOAR.
- Searle, A. (ed.), 1993. *Talking Art 1*. London (Institute of Contemporary Arts).
- Sears, E., 1986. *The Ages of Man, Medieval Interpretations of the Life Cycle*. Princeton: Princeton University Press.
- Sennett, R., 2000 [1998]. *De flexibele mens. Psychogram van de moderne samenleving*. Amsterdam: Uitgeverij Byblos.
- Sennett, R., 2008. *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sennett, R., 2010. *De mens als werk in uitvoering*. Amsterdam: Boom | Stichting Internationale Spinozaprijs.
- Simmel, G., 1916. *Rembrandt, ein kunphilosophischer Versuch*. Leipzig: Kurt Wolff Verlag.
- Simons, R., 1997. *De gijzeling van de beeldende kunst*. Z.p.: Meulenhof | Kritik.
- Smilde, R., 2009a. *Musicians as Lifelong Learners. Discovery through Biography*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Smilde, R., 2009b. *Musicians as Lifelong Learners, 32 Biographies*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Smilde, R., Page, K. & Alheit, P., 2014. *While the Music Lasts. On Music and Dementia*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Sohm, Ph., 2007. *The Artist Grows Old, The Aging of Art and Artists in Italy 1500-1800*. New Haven / London: Yale University Press.
- Soussloff, C.M., 1997. *The Absolute Artist. The Historiography of a Concept*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steenhuis, P.H., 2006. *Zelfkritiek. Nederlandse kunstenaars over eigen werk*. Amsterdam: Van Gennep.
- Strauss, A. & Corbin, J., 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park / London / New Delhi: Sage.
- Sturgis, A. et al., 2006. *Rebels and Martyrs. The Image of the Artist in the Nineteenth Century*. National Gallery, London (exhibition catalogue): Yale University Press.
- Sullivan, G., 2010. *Art Practice as Research. Inquiry in Visual Arts*. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore: Sage.
- Swaan, A. de, 1990. 'Kwaliteit is klasse. De sociale wording en werking van het cultureel smaakverschil'. In: *Kunst en staat*. Amsterdam: Boekmansstichting / Vakgroep Culturele Studies Universiteit van Amsterdam.
- Tedder, M. & Biesta, G., 2007. *What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse*. (A paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), the Annual Meeting of the European Educational Research Association (EERA), 19-21 September 2007. University of London.)
- Thane, P. (ed.), 2005. *The Long History of Old Age*. London: Thames & Hudson.
- Tonkens, P., 1997. *Rijk ben ik er nog niet van geworden, 47 Rotterdamse beeldende kunstenaars*. Rotterdam: Academie van Beeldende Kunsten, Centraal Beeldende Kunst en Uitgeverij Duo Duo.
- Troyansky, D.G., 1989. *Old Age in the Old Regime. Image and Experience in Eighteenth-Century France*. Ithaca: Cornell University Press.
- Urlings, N. & Braams, N., 2011. *Creative industrie in Nederland. Creatieve Beroepen*. Den Haag / Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. <[www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)>
- Wenger, E., 1998. *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Wesseling, J. (ed.), 2011. *See it Again, Say it Again. The Artist as Researcher*. Amsterdam: Valiz.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A.S. & Merrill, B. (eds.), 2007. *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Volume 2. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Wetherell, M., Taylor, St. & Yates, S.J., 2001. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Wilson, M. & Ruiten, S. van (ed.), 2013. *SHARE. Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam: ELIA.
- Winkel, C. van, 2007. *De mythe van het kunstenaarschap*. Amsterdam: Fonds voor beeldende kunsten, vormgeving en bouwkunst (Essay 002).
- Winkel, C. van, Gielen, P. & Zwaan K., 2012. *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Kunst en Vormgeving, AKVI|St. Joost (Avans Hogeschool)*.
- Wittkower, M. & R., 2007 (1963). *Born under Saturn. The Character and Conduct of Artists. A Documented History from Antiquity to the French Revolution*. New York: New York Review Book.
- Ijdens, T. et al., 2010. *Onderzoeksrapport Evaluatie van de Wet werk en inkomens kunstenaars (Wwik)*. Onderzoek verricht in opdracht van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid door IVA Beleidsonderzoek en Advies. Tilburg: IVA. <[www.iva.nl](http://www.iva.nl)>
- Ijdens, T. et al., 2010. *Onderzoeksrapport Evaluatie van de Wet werk en inkomens kunstenaars (Wwik)*. Onderzoek verricht in opdracht van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid door IVA Beleidsonderzoek en Advies. Tilburg: IVA. <[www.iva.nl](http://www.iva.nl)>
- Zolberg, V.L., 1990. *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge USA: Cambridge University Press.

## SAMENVATTING

Dit onderzoek komt voort uit mijn interesse voor de beroepspraktijk van oudere beeldend kunstenaars. Kan deze beroepspraktijk ook als een vorm van levenslang en levensbreed leren beschouwd worden? Aangezien in de artistieke praktijk en in het leerproces van de kunstenaar het 'zelf' een prominente rol speelt, vroeg ik mij af hoe dit 'zelf' in de gevorderde beroepspraktijk tot uitdrukking komt. Ik volg in dit verband wat George Herbert Mead heeft gezegd over het sociale karakter van het 'zelf': 'When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself.'<sup>1</sup> Aanverwante vragen hebben betrekking op de verhouding tussen het leren in de artistieke praktijk en de sociale context waarin kunstenaars bewegen, en op de betekenis van inzicht in de leerpraktijk en de leerervaringen van gevorderde kunstenaars voor het kunstonderwijs. Om deze vragen te beantwoorden, heb ik gekozen voor een narratief-biografisch onderzoek op basis van interviews met achttien beeldende kunstenaars in Nederland.

Leeftijd en het ouder worden zijn in de beeldende kunst voornamelijk in het licht van iconografische tradities bestudeerd. Dit geldt ook voor de gevorderde kunstenaar zelf. De uitbeelding van 'de oudere' kent specifieke stereotyperingen die voor een deel nog steeds bestaan. Zo is de levenstrap lang een populaire uitbeelding van de verschillende levensfasen geweest en werden personen van verschillende leeftijden gekoppeld aan specifieke maatschappelijke functies of posities. In het eerste hoofdstuk ga ik aan de hand van een aantal voorbeelden nader in op deze iconografische tradities. Vervolgens breng ik de problematiek in kaart waar veel oudere kunstenaars vandaag in hun beroepsuitoefening mee te maken krijgen. De gevorderde leeftijd brengt heel eigen problemen met zich mee als het gaat om productie en presentatie van het werk. Hoewel er soms nog wel waardering is voor het gerijpte oeuvre van bepaalde oudere kunstenaars, overheerst in de kunstwereld het primaat van 'jong en nieuw'. Ik bespreek de relatie tussen leerproces en levensloop, en de relevantie voor dit onderzoek van ouderdomsstudies. Tenslotte beschrijf ik de leeromgeving van de artistieke praktijk, en het kunstonderwijs, als belangrijke aspecten van het proces van levenslang en levensbreed leren.

In het tweede hoofdstuk wordt het conceptuele kader van het onderzoek uitgewerkt. Ik onderscheid vier aandachtsgebieden: de biografie, de levensloop, de leerprocessen en de omgeving. Na een beknopte bespreking van de betekenis van het biografisch onderzoek in de kunstwetenschap ga ik nader in op de betekenis van het 'zelf' voor het bewustzijn van identiteit en uniciteit. Ik behandel het begrip aan de hand van George Herbert Meads beschouwing in *Mind, Self, and Society* (1934). Mead was een vooraanstaand pragmatist en een voorman van de 'Chicago School of Sociology'. In zijn analyse van het zelf onderscheidde hij de actieve rol van 'I' en de reflectieve rol van 'Me'. Hij beklemtoonde de sociale aard van het zelf en de altijd aanwezige rol van 'de ander' in de ervaring van het zelf. Meads analyse van het 'zelf' is van belang voor de duiding van de autobiografische vertelling waarin

<sup>1</sup>  
Mead, 1992 (1934), p. 195.

het individu zich in een sociale context plaatst. Ik acht Meads inzichten daarom nog steeds van grote betekenis voor het begrip van het kunstenaarschap en van de artistieke praktijk als sociale ontwikkeling.

De levensloop vormt, met zijn levensfasen, een structuur van gebeurtenissen en ervaringen waarin individualiteit gestalte krijgt. Het 'zelf' doorloopt een temporele ontwikkeling en dit komt tot uitdrukking in het levensverhaal. Ik ga nader in op de topoi die in dat levensverhaal van de kunstenaar te traceren zijn. Ernst Kris en Otto Kurz hebben hier baanbrekend onderzoek naar gedaan, waarvan hun beroemde studie *Die Legende vom Künstler: Ein geschichtlicher Versuch* (1934) verslag doet. Verschillende door hen besproken topoi herkennen we ook vandaag nog in de beeldvorming met betrekking tot het kunstenaarschap. 'Het jeugdig talent' en 'de geniale grijsaard' zijn twee van deze clichés waarmee de kunstenaarsloopbaan graag geduid wordt. Het levensverhaal is immers niet alleen een kroniek van gebeurtenissen, het is ook duiding van dit proces. Het doet verslag van persoonlijke ervaringen, meestal ook met gebruikmaking van stereotypen.

Leerprocessen behoren tot de essentie van de biografie en tekenen de individuele ontwikkeling en ontplooiing. Vanuit verschillende leertheorieën is geprobeerd om deze processen in kaart te brengen - zowel in hun intrinsieke verloop als in de context van de sociale omgeving. Aan de hand van de inzichten van enkele vooraanstaande theoretici onder wie Knud Illeris, Peter Jarvis, Jean Lave en Etienne Wenger relateer ik de leertheorieën aan de levensloop. In dit verband is vooral het concept van 'biografisch leren', zoals geformuleerd en uitgewerkt door Peter Alheit, Bettina Dausien en Pierre Dominicé, voor mijn object van onderzoek relevant. Aan het werk van deze auteurs ontleen ik de opvatting dat het levenslang en levensbreed leren vormen van biografisch leren zijn.

Mead plaatst het 'zelf' nadrukkelijk in een sociale context en zowel het kunstenaarschap als het leerproces krijgen gestalte in de wisselwerking met een sociale omgeving. De kunstsociologie levert de begripkaders waarmee de sociale positie van de kunstenaar omschreven kan worden. Pierre Bourdieu spreekt over een 'veld van culturele productie' waarin jongere en oudere kunstenaars hun specifieke posities innemen. Howard Becker definieert 'de kunstwereld' als een netwerk van samenwerking en relaties. En Pascal Gielen heeft het over een artistieke biotoop die bestaat uit verschillende sociale domeinen waarin het kunstenaarschap vorm krijgt. Zo stelt de kunstsociologie mij in staat een topografie van de artistieke praktijk te schetsen waarin het levenslang en levensbreed leren zich afspelen.

In het derde hoofdstuk verantwoord ik de in het empirische deel van het onderzoek gehanteerde (interdisciplinaire) methode. Ik ga in op de narratief-biografische methode als vorm van kwalitatief onderzoek. Het afnemen van interviews en het gebruik van levensloopverhalen van beeldend kunstenaars vragen een specifieke werkwijze en onderbouwing. Hierbij vullen sociologische inzichten, leertheorieën en kunsthistorische noties elkaar aan. Ook geldt een ethiek ten aanzien

van het gebruik van de data. De selectie van de kunstenaars maakt deel uit van de methodologische verantwoording. Voor de analyse van de narratieve biografieën neem ik Fritz Schütze's theorie over 'processtructuren van de levensloop' (1981) als uitgangspunt. Schütze onderscheidt, op basis van zijn analyse van de autobiografische levensvertelling, vier processtructuren: het handelen vanuit ambitie en motivatie, de institutionele kaders en sociale patronen, de omgang met verdriet en tegenslag en de persoonlijke verandering en ontwikkeling.

De analyse van de interviews met achttien kunstenaars vormt het vierde hoofdstuk, dat is ingedeeld naar de genoemde vier processtructuren van de levensloop. Deze structuren vertonen overeenkomsten met elementen die samen de narratieve structuur van een vertelling vormen: het personage, de omstandigheden, de gebeurtenis (plot) en de ontwikkeling. Telkens wordt de vraag gesteld hoe het leerproces van de gevorderde kunstenaar met de specifieke processtructuur van de levensloop samenhangt. Het eerste deel richt zich op de zelfpresentatie van de kunstenaars: de verhalen over hun jeugd, achtergrond, de keuze voor het kunstenaarschap en hun opleiding. Het tweede deel betreft de institutionele omgeving van de artistieke praktijk: het netwerk en de contacten, zoals met galeries en musea. Het derde deel gaat in op de gevolgen van tegenslagen en andere ingrijpende gebeurtenissen. Als laatste komt in het vierde deel aan de orde hoe de kunstenaars door deze ervaringen hebben geleerd en welke betekenis de gebeurtenissen voor hun verdere ontwikkeling hebben gehad. Talrijke citaten en interviewpassages maken duidelijk hoe het ouder worden, het leren en de artistieke praktijk met elkaar vervlochten zijn en hoe dit door de betrokken kunstenaars wordt beleefd.

In hoofdstuk vijf, tenslotte, formuleer ik conclusies en aanbevelingen. Uit het onderzoek komt naar voren hoezeer het leren deel uitmaakt van de voortgaande artistieke praktijk en welke betekenis het heeft voor de profilering van het 'zelf' van de kunstenaar. Ook de vraag naar het leren als sociaal proces kan worden beantwoord op basis van de analyse van de interviews. Het gevorderde kunstenaarschap vertegenwoordigt een potentieel onderwijskapitaal en kan een voorbeeldige betekenis hebben voor jonge kunstenaars. De artistieke praktijk moet niet alleen worden gewaardeerd naar de resultaten van de prestaties maar ook naar de rijkdom van het proces. Zo wordt meer recht gedaan aan de bijzondere ervaring en expertise en de verdiepende uniciteit van de ouder wordende kunstenaar. George Herbert Mead heeft betoogd dat het 'zelf' een sociale identiteit is in een voortdurende wisselwerking met de omgeving. Ook het 'zelf' van de oudere kunstenaar is actief en reflexief, het blijft leren, ontwikkelt zich en zet telkens nieuwe stappen... onontkoombaar.



## ENGLISH SUMMARY

## EVERY STEP IS THE NEXT ONE

Narrative-biographical research  
into lifelong and lifewide learning in the  
advanced professional practice of artists

<sup>2</sup>  
Mead, 1992 (1934), p. 195.

This research is the result of my interest for the professional practice of older artists. Can this professional practice be considered a form of lifelong and lifewide learning? Regarding the fact that in the artistic practice and the learning process of the artist the 'self' plays a prominent part, I wondered how this 'self' finds expression in an advanced professional practice. In this context I adhere to what George Herbert Mead said about the social character of the 'self': 'When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself.'<sup>2</sup> Related questions concern the relationship between learning in the artistic practice and the social context in which artists operate, and the meaning of insights into the learning practice and the learning experiences of advanced artists for art education. In order to answer these questions I opted for a narrative-biographical research based on interviews with eighteen artists in the Netherlands.

Age and ageing in the visual arts have been studied especially in the light of iconographical traditions. This also applies to the advanced artist himself. The depiction of 'the older person' has specific stereotypes which partly still exist today. For example, the 'stairs of life' is a popular image of the various stages of life and people of differing ages were linked to specific social functions or positions. In the first chapter I will go deeper into these iconographical traditions, based on a number of examples. Next I will chart the problems that many older artists are dealing with in their professional practices today. An advanced age has problems entirely its own where it concerns the production and presentation of the work. Although sometimes there is still appreciation for the mature oeuvre of the older artist, what holds sway in the art world is 'young and new'. I will discuss the relationship between the learning process and the artists' life story and the relevance of studies of old age for this research. Finally, I will describe the learning environment of the artistic practice and art education as important aspects in the process of lifelong and lifewide learning.

In the second chapter I will further develop the conceptual framework of the research. I will distinguish four focal areas: the biography, the life story, the learning processes and the environment. After a concise discussion of the meaning of biographical research in art history I will go deeper into the meaning of the 'self' for the awareness of identity and unicity. I will deal with this term based on George Herbert Mead's dissertation in *Mind, Self and Society* (1934). Mead was a prominent pragmatist and a leading man in the 'Chicago School of Sociology'. In his analysis of the self he distinguished the active role of 'I' and the



reflective role of 'me'. He emphasized the social nature of the self and the permanently present role of 'the other' in the experience of the self. Mead's analysis of the 'self' is important for the interpretation of the autobiographical narrative in which the individual places itself in a social context. For this reason I consider Mead's insights to remain of great importance for the understanding of artistry and of the artistic practice as a social development.

The artist's life story, with its phases, forms a structure of events and experiences in which individuality takes shape. The 'self' passes through a temporal development and this finds expression in the life story. I will go deeper into the set phrases that can be traced within this artist's life story. Ernst Kris and Otto Kurz conducted groundbreaking research in this subject, which is reported in their famous study *Die Legende vom Künstler: Ein geschichtlicher Versuch* (1934)<sup>3</sup>. Various fixed expressions discussed by them, we also recognize today in the creation of images concerning artistry. 'Youthful talent' and 'genius greybeards' are two of these clichés often used to interpret an artist's career. A life story is not only a chronicle of events; it is also the interpretation of this process. It recounts personal experiences, usually while making use of stereotypes.

Learning processes are part of the essence of the biography and are a sign of individual development and growth. Taking various theories as a starting point, researchers have tried to map these processes – both in their intrinsic course and in the context of the social environment. Based on the insights of a number of prominent theoreticians, such as Knud Illeris, Peter Jarvis, Jean Lave and Etienne Wenger I link the learning theories to the life story. In this context the concept of 'biographical learning', as formulated and developed by Peter Alheit, Bettina Dausien and Pierre Dominicé, is especially important for my research object. From the work of these authors I derive the notion that lifelong and lifewide learning are forms of biographical learning.

Mead emphatically places the 'self' in a social context and both artistry and the learning process take shape in the exchange with a social environment. Art sciences provide the terms with which the social position of the artists can be described. Pierre Bourdieu talks about a 'field of cultural production' in which younger and older artists take up their specific positions. Howard Becker defines the 'art world' as a network of collaboration and relationships. And Pascal Gielen talks about an artistic biotope consisting of various social domains in which artistry takes shape. In this way the sociology of art allows me to make a topography of the artistic practice in which lifelong and lifewide learning takes place.

In the third chapter I explain the (interdisciplinary) method I used in the empirical part of my research. I will go deeper into the narrative-biographical method as a form of qualitative research. Conducting interviews and using the life stories of artists require a specific way of working and underpinning. Sociological insights, learning theories and art historical notions supplement each other in this. What is relevant in

<sup>3</sup>  
Translated as *Legend, Myth, and Magic in the Image of the Artist. A Historical Experiment*, Yale University, 1979.

this context as well is the ethical consideration towards the data. The selection of artists is part of the methodological justification. Concerning the analysis of the narrative biographies I use Fritz Schütze's 'theory about process structures of the life story' (1981) as a starting point. Schütze distinguishes, based on the analysis of his autobiographical life story, four process structures: acting on ambition and motivation; institutional frameworks and social patterns; dealing with grief and setbacks and personal change and development.

The analyses of the interviews with eighteen artists are the fourth chapter, which has been organized according to the four process structures of the life story. These structures show similarities with elements which together form the narrative structure of a story: the character; the circumstances; the plot and the development. The question of continual importance is how the learning process of the advanced artist relates to the specific process structure of the life story. The first part focusses on the presentation of the artists' 'self': the stories about their childhood, background, choice to become an artist and their education. The second part concerns the institutional environment of the artistic practice: the network and the contacts, such as those with galleries and museums. The third goes deeper into the consequences of setbacks and other life-changing events. Finally, the fourth part deals with how artists have learned from these experiences and what meaning the events have had for their further development. Numerous quotes and selections from interviews will make clear how ageing, learning and the artistic practice are interwoven and how this is experienced by the artists involved.

Finally, in chapter five I will formulate conclusions and recommendations. The research demonstrates to which extent learning is part of a progressive artistic practice and what meaning this has for the profiling of the artist's 'self'. Also the question about learning as a social process can be answered based on the analysis of the interviews. Advanced artistry represents a potential educational capital and can serve as an example for young artists. The artistic practice should not only be appreciated based on the results of what has been accomplished, but also for the wealth of the process. This does more justice to the special experiences, the expertise and the profound unicity of the ageing artist. George Herbert Mead argued that the 'self' is a social identity in an eternal exchange with the environment. The 'self' of the ageing artist is active and reflexive as well; it continues to learn, develop and is always taking new steps...inescapably.

## CURRICULUM VITAE

Leo Delfgaauw studeerde kunstgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam met als specialisatie 'geschiedenis der moderne en hedendaagse kunst'. Tijdens zijn studie begon hij met publiceren en met het organiseren van tentoonstellingen, deed hij een stage in het Stedelijk Museum Amsterdam en was hij een jaar kandidaatsassistent. Hij studeerde in 1986 af bij Dr. Antje von Graevenitz. Van 1988 tot 1993 was hij beleidsmedewerker beeldende kunst bij het Fonds voor Beeldende Kunsten, Vormgeving en Bouwkunst. Hij organiseerde drie 'Uitgelicht' tentoonstellingen met overzichten van de startstipendia. Van 1996 to 1999 was hij voor Stroom Den Haag stadsconservator bij het Gemeentemuseum Den Haag en aansluitend tot 2006 conservator bij museum De Pont in Tilburg. Als conservator organiseerde hij vele tentoonstellingen en museumactiviteiten. Voor de Hanzehogeschool Groningen werkte hij vanaf 2007 als teamleider bij Academie Minerva. Met zijn deelname als docent-onderzoeker aan het Kenniscentrum Kunst & Samenleving begon hij in 2011 aan een promotie-onderzoek. Daarnaast was hij enkele semesters gastdocent kunstgeschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen. Momenteel is hij als docent-begeleider verbonden aan FMI Masters, de Master Kunsteducatie en de Master of Music (Prins Claus Conservatorium). Tevens is hij bestuurslid van Stichting Sign in Groningen.

## COLOFON

### TEKST

Leo Delfgaauw

### VERTALING ENGELSE SAMENVATTING

Annejoke Smids

### ONTWERP

Gisanne Hendriks

### DRUK

De Marne Drukkers, Leens

### COPYRIGHT CITATEN

de kunstenaars en / of de auteurs

### COPYRIGHT AFBEELDINGEN

de kunstenaars en / of de fotografen

### OPLAGE

550

2017

ISBN 978-94-034-0045-7 (printed version)

ISBN 978-94-034-0044-0 (electronic version)

